



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A PRESENÇA/ AUSÊNCIA DO ÍNDIO NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE: ENTRE TENSÕES E O DIREITO DE SEGUIR ALÉM DA  
ALDEIA**

**LARISSA FERREIRA FERRO**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A PRESENÇA/ AUSÊNCIA DO ÍNDIO NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE: ENTRE TENSÕES E O DIREITO DE SEGUIR ALÉM DA  
ALDEIA**

**LARISSA FERREIRA FERRO**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr<sup>a</sup> Eliana Sampaio Romão**

**Coorientador: Prof. Dr. \_\_\_\_\_**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**LARISSA FERREIRA FERRO**

**A PRESENÇA/ AUSÊNCIA DO ÍNDIO NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE: ENTRE TENSÕES E O DIREITO DE SEGUIR ALÉM DA  
ALDEIA**

**APROVADA EM:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e  
aprovada pela Banca Examinadora.

---

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

---

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

---

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Programa de Pós-Graduação em \_\_\_\_\_

---

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ (Suplente)  
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2018**

Dedico este trabalho ao meu avô Arestides Albino Ferreira, índio Xucuru-Kariri (In memoriam), que mesmo diante da minha mocidade, e conseqüentemente pouca compreensão diante do que os povos indígenas representam no Brasil, pode nos transmitir o sentido do ser índio, e potencializar em mim o sentimento de pertencimento, enquanto índia Xucuru-Kariri de Alagoas. A vovô, minha maior e melhor saudade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus primeiramente, que me permitiu essa conquista.

Aos meus pais, Lineuza e Donizete, por me apoiarem em todos os momentos, me ensinarem o valor dos estudos e da perseverança, mesmo nas situações mais difíceis não me deixaram fraquejar. Obrigada meus pais, cada vitória alcançada é reflexo dos ensinamentos que aprendi com vocês. Obrigada por existirem e tornarem meus dias melhores.

À minhas irmãs Aritana e Leilane por toda ajuda dispensada durante esses dois anos de Mestrado. A conquista é nossa, porque a cada pedra que foram surgindo pelo caminho, vocês me ajudaram a retirar e continuar essa jornada.

A Antonio Marcos, por todo apoio desde a graduação até a pós-graduação, reconheço seu esforço e por vezes me espelhei nele. Obrigada por me mostrar os caminhos da academia e para além dela.

À professora Eliana Romão, por caminharmos juntas nessa jornada. Sempre trazendo a beleza da poesia nas orientações, obrigada pela sua amizade, e pelos seus ensinamentos, obrigada por me ajudar a realizar esse sonho.

Ao professor Adelson Lopes que se tornou um grande amigo, sempre disposto a me escutar, contribuindo também com a construção dessa pesquisa. Obrigada pelo acolhimento junto ao grupo de pesquisa GPHI/AL. Sua atuação junto aos povos indígenas de Alagoas demonstra seu compromisso com a causa. Não teria palavras para agradecer, que essa parceria junto aos povos indígenas de Alagoas se fortaleça diariamente. Meu muito obrigada!

À professora Danielle Nóbrega, que como uma mão amiga me orientou na graduação e me mostrou os caminhos da Pós. Me motivando, orientando e acreditando que seria possível. Dani, já falei isso, mas ter você como professora e orientadora foi um privilégio. Muito Obrigada.

Ao povo Xocó – Ilha de São Pedro, que me acolheram durante a pesquisa, participaram e possibilitaram esse sonho se tornar possível. Somos um povo resistente e a academia é só mais um espaço para mostrarmos a força dos povos indígenas de Sergipe e Alagoas.

Obrigada a todos que fazem parte do Grupo de Pesquisa em História Indígena de Alagoas (GPHI/AL), cada encontro, cada discussão, me possibilitou grandes reflexões. Cada um de vocês contribuiu para esse resultado. Acredito que o grupo nos tornou uma grande família.

Ao motivo das minhas melhores e maiores risadas durante o mestrado Kawanne, Tatyana,

Andreia, Mariana, Jailton e Juliana pelos momentos de descontração, conversas, aconselhamentos, e produção do conhecimento. Que possamos levar essa amizade para a vida. Obrigada meninas por tornarem esse percurso mais leve.

Às meninas do apartamento Maria Catarina, Juliane e Jaqueline por nossos momentos de conversas, acolhimento e partilha. Foi um prazer conhecer cada uma de vocês. Aquelas pessoas que a gente leva no coração. Obrigada!

A todos os professores que me apoiaram, me ensinaram e contribuíram para realização desse sonho.

Por fim, a todos que contribuíram em parte nessa etapa da minha vida.

Muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender, a partir das legislações, decretos, portarias, regimentos, atos normativos e demais documentos da UFS relacionados ao objeto, qual o lugar do indígena no interior desta Universidade, valendo-se dos falares dos próprios indígenas. Em todo momento o indígena ocupa o centro do palco, entendendo-o como sujeito ativo de todo seu processo histórico, social e educacional. Em todo (re)canto deste mundo guarda sua “impressão digital” e a marca do seu “calcanhar no topo dos arranha-céus”. Compreender que os espaços Universitários também pertencem aos indígenas é o mote e o fim do presente trabalho. O indígena é seu sujeito principal. Sujeito de direitos. Sujeito e autor de um campo aberto de discussão, de pesquisa, de descobertas, de conquistas. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, amparada no método do estudo de caso e se valeu de entrevistas semiestruturadas com indígenas e com um representante da Universidade eleita para o presente estudo. O marco teórico sustenta-se nos conceitos de dialogismo, polifonia e presumido presente em obras Bakhtinianas (2002; 2005; 2006; 2009; 2012; 2013), nas ideias de Vygotsky, nos pressupostos ontológicos e sócio históricos de Marx, no conceito de Práxis abordado por Vásquez e na análise crítica do discurso, a partir dos estudos de Fairclough (2001). Parte-se da ideia que a UFS está em processo de reconhecimento desses grupos minoritários que começam a se fazer presente nos seus espaços. Os resultados demonstram, até aqui, que a UFS ainda não está aberta para as minorias que adentram seus muros, embora tenha recentemente aprovado a política de ações afirmativas em reunião do Conselho do Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE). A problemática maior, porém, refere-se a falta de financiamento que garanta o acesso com permanência e conclusão. Observou-se, ainda, que tanto a demanda quanto o interesse do indígena em cursar um curso de Pós-Graduação existe. A falta, porém, de orientação e financiamento, de uma Universidade que contemple as especificidades da cultura indígena na sua matriz curricular, se torna uma barreira para a inclusão do indígena nessa etapa de formação, o que mostra que seu lugar ainda é (in)visível para não dizer acanhado, apequenado ou até (in)existente.

**Palavras-Chave:** Pós-Graduação/ UFS. Povos Indígenas. Políticas Públicas. Ações Afirmativas. Inclusão

## ABSTRACT

This work aims to understand, from the legislations, decrees, ordinances, regiments, normative acts and other UFS documents related to the object, which is the place of the indigenous within of this University, using the words of the indigenous people themselves. At all times the indigenous person occupies the center of the stage, understanding him as an active subject of all his historical, social and educational process. In every (re) corner of this world he keeps his "fingerprint" and the mark of his "heel at the top of the skyscrapers.". Understanding that the university spaces also belong to the natives is the motto and the end of the present work. The indigenous is its main subject. Subject of rights. Subject and author of an open field of discussion, research, discoveries, achievements. This is a qualitative research based on the case study method and used semi-structured interviews with indigenous people and a representative of the University elected for the present study. The theoretical framework is based on the concepts of dialogism, polyphony and presumed present in works Bakhtinian (2002, 2005, 2006, 2009, 2012, 2013), in the ideas of Vygotsky, on Marx's ontological and socio-historical assumptions, on the concept of Praxis addressed by Vásquez and on the critical speech analysis, from Fairclough's (2001) studies. It starts from the idea that the UFS is in process of recognition of these minority groups that are beginning to be present in their spaces. The results show that the UFS is not yet open to the minorities that enter their walls, although it has recently approved the affirmative action policy at a meeting of the Teaching, Research and Extension Council (CONEPE). The major problem, however, refers to the lack of funding that guarantees the access with permanence and conclusion. It was also observed that both the demand and the interest of the native to attend a postgraduate course exist. The lack, however, of guidance and funding, of a university that contemplates the specificities of the indigenous culture in its curricular matrix, becomes a barrier to the inclusion of the indigenous in this stage of formation, which shows that their place is still (in) visible not to say shy, petty or even (non) existent.

**Key-Words:** Postgraduate/ UFS. Indian people. Public Policy. Affirmative Actions. Inclusion.



## **LISTA DE SIGLAS**

AA: Ações Afirmativas  
ACD: análise crítica do discurso  
CGEE: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos  
CONEPE: Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão  
CPG: Comissão de Pós-Graduação  
CRF: Constituição da República Federativa  
DAA: departamento de Administração Acadêmica  
FAPITEC: Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe  
FUNAI: Fundação Nacional do Índio  
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas  
IES: Instituição de Ensino Superior  
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC: Ministério da Educação  
NEABI: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena  
PAAF: Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Sergipe  
PBP: Programa Bolsa Permanência  
PNE: Plano Nacional de Educação  
PNPG: Plano Nacional de Pós-Graduação  
POSGRAP: Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SPI: Sistema de Proteção ao Índio  
UFS: Universidade Federal de Sergipe

## **LISTA DE MAPAS**

|  |    |
|--|----|
| Mapa 01: Distribuição dos povos indígenas no Brasil atual por área geográfica..... | 23 |
| Mapa 02: Etnomapeamento da Terra Indígena Caiçara/ Ilha de São Pedro do Povo.....  | 36 |

## **LISTA DE QUADROS**

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 01: Pessoas indígenas segundo condições de alfabetização.....               | 54  |
| Quadro 02: Taxa de analfabetismo de pessoas indígenas por domicílio.....           | 55  |
| Quadro 03: Matrículas de indígenas em IES no Brasil em 2014.....                   | 56  |
| Quadro 04: Matrículas de indígenas em IES no Brasil por região em 2014.....        | 56  |
| Quadro 05: Matrículas na Pós-Graduação em 2012.....                                | 57  |
| Quadro 06: Perfil dos participantes da pesquisa. ....                              | 90  |
| Quadro 07: Número de matrículas na Pós-Graduação entre os anos de 2010 a 2016..... | 115 |

## **LISTA DE ANEXOS**

|                 |     |
|-----------------|-----|
| Anexo – A ..... | 138 |
| Anexo – B.....  | 139 |
| Anexo – C.....  | 140 |
| Anexo – D.....  | 146 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 14  |
| <b>1. SEÇÃO I</b>   |     |
| 1.1 ÍNDIOS DO BRASIL: fragmentos históricos.....                              | 20  |
| 1.2 ÍNDIOS DO NORDESTE: ressurgência de um povo ‘presente ’ na região.....    | 29  |
| 1.3 ÍNDIOS DE SERGIPE: entre tensões, invasões, expulsões e resistências..... | 33  |
| <b>2. SEÇÃO II</b>  |     |
| 2.1 EDUCAÇÃO COMO MARCA DE RESISTÊNCIA.....                                   | 38  |
| 2.2 O ESPAÇO ACADÊMICO É TAMBÉM DOS POVOS INDÍGENAS .....                     | 57  |
| 2.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A PÓS-GRADUAÇÃO.....                           | 63  |
| 2.4 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL.....                             | 67  |
| 2.5 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: mapeamento histórico e acadêmico.....    | 70  |
| 2.6 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFS.....                                | 73  |
| 2.7 EDUCAÇÃO É LIBERTAÇÃO .....   | 78  |
| <b>3. SEÇÃO III</b>   |     |
| 3.1 TRILHA METODOLÓGICA.....  | 83  |
| <b>4. SEÇÃO IV</b>  |     |
| 4.1 A INCLUSÃO DO ÍNDIO: análise das realidades investigadas.....             | 92  |
| <b>CONCLUSÃO</b> .....  | 114 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....                                       | 118 |
| <b>APÊNDICES</b> .....  | 127 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 132 |

## INTRODUÇÃO

“O mundo dos excluídos cresce diante de nossos olhos diariamente, pessoas que não são capazes de permanecer na sociedade ativa flutuam às suas margens ou têm o sentimento de terem sido expulsas ou descartadas”. *Zigmund Bauman (2016 p. 47)*

Exclusão, Opressão, Luta e Resistência são palavras que marcam o rosto do ser índio nos vários setores da sociedade. A sociedade não está disposta para a diversidade, para o diferente, para tantos, entre os quais, para o índio, ainda que dele tenha nascido. A sociedade tem seus ventos curvados para a cultura dominante, manutenção da desigualdade a margem do diverso ainda que dele esteja a depender. Preciso do outro, diverso de mim, para ser. A educação da qual se vale esta sociedade, mostra-se, preponderantemente, sob a força dos mesmos ventos, em direção a força dominante que o detém. A educação, então, sempre se mostrou em duas frentes que se opõem entre si – para submissão versus conscientização, alienação versus emancipação, inclusão versus exclusão, opressão ou libertação, revolução versus catástrofe.

É nesse caminho que a presente pesquisa se move, tendo como tema a presença / ausência do índio nos cursos de Pós-Graduação, buscando compreender qual o lugar do indígena dentro da Universidade Federal de Sergipe (UFS), a partir do olhar dos próprios indígenas, confrontando com o exposto pelos documentos institucionais e com as falas dos representantes dessa IES. Para tanto, tornou-se indispensável conhecer o percurso histórico ao qual a educação escolar indígena esteve atrelada, a fim de entender de que forma as políticas de acesso ao ensino superior percebem o indígena dentro dos espaços acadêmicos. Nessa mesma perspectiva, buscou-se identificar as políticas educacionais a nível federal e local que visam favorecer a inclusão do indígena dentro dos cursos de pós-graduação nas universidades federais, principalmente na UFS.

O interesse em discutir tal temática parte da minha vivência enquanto índia Xucuru-Kariri<sup>1</sup>, inserida no espaço da Pós-Graduação da UFS e nos movimentos indígenas que primam por uma educação escolar indígena diferenciada e descolonizada, que considera a educação com

---

<sup>1</sup> Enquanto indígena e autora da pesquisa, pude vivenciar os caminhos para acesso a Pós-Graduação e a solidão nesses espaços diante a pouca presença indígena. Preferi manter um distanciamento durante a pesquisa, para não transmitir aos parentes participantes minhas impressões, buscando manter a neutralidade e compreender as nuances em torno da ausência/presença dos indígenas na Pós-Graduação, bem como, quais caminhos diante dos falares dos parentes participantes da pesquisa, nós povos originários deveremos percorrer para trazer a presença indígena nesses lugares. Este trabalho buscou mostrar a Universidade Federal de Sergipe que os povos indígenas resistem e existem e agora ocupam espaços na sociedade não índia, sociedade essa, que é nossa, enquanto povo primeiro do Brasil.

direito de todos e dever do estado e da família, como já assegurada pela CRF/88. Presume-se com isso que a educação deverá contemplar a todos, dentro de uma proposta de produção de conhecimentos e transformação social, que considere as especificidades de um povo. A partir de uma práxis revolucionária e libertadora, com o intuito de emancipar, não de reproduzir uma lógica excludente que oprime as minorias e as deixam a margem do processo educacional.

O território sergipano possui um aldeamento indígena do povo Xocó, localizado na Ilha de São Pedro em Porto da Folha. Visibilizar a não presença de indígenas do povo Xocó nos programas de Pós-Graduação desta Universidade, e de outros povos indígenas próximos desse território geográfico é tornar explícito as contradições presentes neste ambiente acadêmico, seja entre as legislações que asseguram a presença dessas minorias, da ideia de justiça social, de educação como direito para todos, ou seja, visualizam-se as contradições e as vozes presumidas que ecoam dentro do espaço da UFS.

Esta pesquisa tem a Universidade Federal de Sergipe como campo, direcionando o olhar para os estudantes indígenas nos cursos de Pós-Graduação e para as legislações que asseguram sua presença/permanência neste espaço. Justifica-se essa escolha, por Sergipe possuir hoje uma Aldeia indígena em seu território, e por ter o estado de Alagoas como limítrofe, totalizando um quantitativo de 14.428 indígenas, doze etnias entre esses dois estados<sup>2</sup>. Para tanto utilizamos como aporte teórico e metodológico: livros, artigos, revistas, jornais, legislações e imagens, ou seja, arquivos que possibilitassem o contato com as fontes.

A problemática surge quando constato que nos últimos anos, houve uma ascensão das políticas educacionais, voltadas as minorias, no entanto, ao dirigir o olhar para a presença indígena dentro dos cursos de pós-graduação dessa universidade, percebo que o quantitativo de indígenas inseridos nos programas de pós-graduação é ínfimo, diante do universo total de indígenas pertencentes a esses dois estados próximos.

Diante disso, indaga-se: A Universidade Federal de Sergipe com suas políticas afirmativas, tem efetiva e organicamente uma política de inclusão, acolhimento e permanência do índio na Pós-Graduação?

A importância em tal estudo refere-se à necessidade de trazer à tona as nuances em torno do acesso e permanência com conclusão de acadêmicos indígenas nas universidades, a fim de tecer debates sobre as problemáticas existentes nesse campo de educação superior, e das possíveis

---

<sup>2</sup> Dados gerais do Distrito Sanitário Especial Indígena de Alagoas/Sergipe, referentes ao ano de 2013.

formas de superá-los. Salienta-se que as políticas públicas são gestadas pelo Estado, a partir da necessidade da sociedade e esta precisa participar de forma ativa, desde a elaboração, execução e fiscalização, observando os rumos destas ações.

Os resultados do estudo podem fomentar a reflexão de todos envolvidos na elaboração e efetivação das políticas públicas e visibilizar dentro do espaço universitário o estudante indígena no ensino superior, garantindo assim não apenas sua inclusão, mas possibilitando sua permanência e conseqüentemente a conclusão. Sublinha-se que a visibilidade do indígena não está atrelada apenas a inclusão e permanência, como conceitos estáticos, mas compreende-se a relevância do espaço social acadêmico em perceber o diverso que adentra seus muros, rompendo com paradigmas pré-estabelecidos que formatam o sujeito em padrões que não condizem com a realidade. Garantindo, enfim, que políticas de ações afirmativas sejam criadas e efetivadas, não como sinônimo de assistencialismo, mas como medidas reparadoras que oportunizem a equidade entre os povos.

Nota-se que mais de 500 anos se passaram desde a chegada do europeu, no entanto, o processo de luta em prol de uma dominação e extinção dos indígenas permanece massivamente e o espaço educacional, por vezes reflete essa realidade, seja de modo implícito, seja de forma velada. Desta maneira, resistência é o que imperou até hoje e o que permite a continuação e existência dos povos originários do Brasil. O ano de 1988 se configurou como premissa necessária para a construção desta pesquisa, por corresponder à publicação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1998, documento norteador das políticas nesse estado brasileiro, e das políticas gestadas para atender as causas indígenas.

Essa pesquisa tem como marco temporal os últimos 05 (cinco) anos, tal marco temporal deve-se à correspondência com a publicação da Lei nº 12.711/2012, mais conhecida como a Lei das Cotas, regulamentada no ano de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas Universidade Federais e nas Instituições Federais de ensino técnico de nível médio. Documento a nível federal direcionado para o acesso das minorias a educação<sup>3</sup>. Buscou-se também dentro desse marco temporal compreender o quantitativo de estudantes indígenas inseridos nos Programas de Pós-

---

<sup>3</sup> No entanto não deixaremos de considerar documentos anteriores a publicação da Lei das Cotas, a saber: o decreto de 10.558/2002 que institui o programa diversidade na universidade que está datado de 2002, documento a nível federal que mesmo direcionado para os indígenas na graduação, visa a retirada do indígena da invisibilidade no ensino superior.



Graduação da UFS.

Considerando também o ano de 2014 por fazer referência ao ano em que o mais recente Plano Nacional de Educação foi aprovado. Trazendo metas como a de número 14 e suas estratégias com vistas a ampliação da oferta e a redução das desigualdades na Pós-graduação. Foram consideradas as políticas de 2002 até 2014, a análise se estendeu para outros documentos mais recentes, diante dos cenários de crise econômica e política e das mudanças sociais que atingem o país nas suas diversas áreas, sendo a educação uma delas, a fim de tornar a pesquisa atualizada frente às políticas, decretos ou portarias que mencionam o indígena como tema central e que consideram a diversidade e a real inclusão (ou não) destes povos na sociedade.

Este trabalho realizou um levantamento dos queixumes, expectativas e desafios vivenciados pelos indígenas, tanto os que estão inseridos dentro da UFS, 01 indígena da Pós-Graduação, e de 05 indígenas que pretendem ingressar nesses cursos de formação, totalizando 06 indígenas participantes da pesquisa. Estamos levando em consideração os cursos de Pós-Graduação, primeiramente por já existirem nas IES programas direcionados para estudantes indígenas de graduação, a saber, o programa de bolsa permanência, cotas, entre outros. E por considerar que o número de indígenas na graduação, mesmo ínfimo, ainda atinge um dado mais significativo que na Pós-graduação.

É dentro desse contexto que surge a seguinte indagação, por que essas políticas não se estendem aos cursos de Pós-Graduação? É dentro dessa gama de faltas que o índio ainda resiste e tenta mesmo que em passos lentos, ocupar espaços, romper paradigmas e afirmar sua cultura e identidade étnica.

Deste modo quais políticas e quais saberes estão inseridos para garantia de acesso e permanência desses indígenas nas IES? Quais fatores resultam diante da presença ou ausência de estudantes indígenas na Pós-Graduação? Essa é uma realidade apenas da UFS ou se estende nas demais IES do BRASIL? O conceito do presumido proposto por Bakhtin se faz presente nos espaços acadêmicos? Assim, cabe-nos questionar como se desenvolvem as políticas públicas de educação para indígenas no espaço universitário no estado de Sergipe, tendo em vista que pensar em políticas públicas é atentar-se para ações, estratégias e possibilidades em prol de uma demanda da população, a fim de efetivar direitos, em prol de uma transformação social.

Nesse cenário, se torna importante destacar o caminho entre a aldeia e a Universidade na direção de mostrar a partir dos falares dos indígenas incluídos e “excluídos” o lugar dos indígenas

na Universidade, bem como, realizar um mapeamento acerca do número de estudantes indígenas nos cursos de Pós-Graduação da UFS. A fim de identificar respectivamente as políticas educacionais em nível macro a nível de governo e micro dentro da própria instituição pesquisada, buscando compreender como os estudantes indígenas são percebidos dentro das legislações, decretos e portarias e regimentos, atos normativos e demais documentos da própria Universidade campo de realização da pesquisa.

A pesquisa se desenvolveu em bases qualitativas, tendo no estudo de caso o método de investigação. Esse estudo se desenvolveu em 03 etapas, no primeiro momento através da pesquisa documental e bibliográfica com o intuito de compreender como as legislações em nível nacional e local e as literaturas discorriam acerca dos povos indígenas e o percurso histórico dos povos indígenas no Brasil, Nordeste e Sergipe, visitas aos setores direcionados a Pós-Graduação (POSGRAP) e ao departamento de Administração Acadêmica (DAA), foram realizadas neste primeiro momento. Na segunda etapa foram realizadas visitas as secretarias dos programas de Pós-Graduação desta IES e entrevistas semiestruturadas com 01(um) indígena concluinte do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática; 05 indígenas graduadas, sendo 02 indígenas de Alagoas e 03 de Sergipe e 01 representantes da Pós-Graduação da UFS. A terceira etapa contou com a técnica da Análise Crítica do Discurso (ACD) pautada nos pressupostos teóricos de Fairclough (2001), que compreende as noções de poder, presentes nas relações, percebendo o discurso enquanto ação integradora entre texto, interação/prática discursiva e ação social/prática social.

É necessário trazer à luz os caminhos existentes entre a aldeia e o espaço universitário, no intuito de evidenciar a partir das vozes dos indígenas incluídos e excluídos, qual o lugar do indígena na Universidade Federal de Sergipe, mote e eixo central desta pesquisa, sabendo que as Universidades embora se configurem como espaço de todos, ainda é preciso procurar com lupa de longo alcance onde está o indígena nos cantos de formação da universidade seu acesso, permanência e conclusão.

Este documento está organizado em 4 seções. A primeira corresponde a uma perspectiva macro e micro sobre os índios do Brasil, Nordeste e Sergipe. A segunda seção refere-se ao conceito de uma educação democrática e da inclusão do índio nos cursos de Pós-Graduação, voltando o olhar para as legislações que asseguram seus direitos a educação. Considerando as políticas de ações afirmativas e à efetivação destas nos programas de Pós-Graduação da

Universidade pesquisada. A terceira seção faz referência as trilhas metodológicas e às técnicas utilizadas durante a pesquisa, as quais foram construídas a partir do método estudo de caso, amparado na abordagem da pesquisa qualitativa, baseado no materialista histórico e dialético. A quarta seção expõe os resultados obtidos durante a realização da pesquisa. Posteriormente as conclusões apresentando os resultados obtidos durante a pesquisa, destacando algumas faltas, tanto nos documentos como no papel da Universidade, diante dos povos indígenas de Sergipe, os documentos que seguirão nos anexos desta pesquisa fazem menção a mapas, tabelas populacionais, nível de alfabetizados e ingresso no ensino superior dos povos indígenas, laudo antropológico, posse das terras do povo Xocó e mapa da terra Caiçaca/ Ilha de São Pedro.

## SEÇÃO I

### 1.1 ÍNDIOS DO BRASIL: fragmentos históricos

Não há (qualquer) recanto deste mundo que não guarde minha impressão digital e a marca do meu calcanhar no topo dos arranha-céus... [Aimé Césaire – Cahiers d'un retour au pays natal *apud* OLIVEIRA & FREIRE, 2006]

Não há canto, nem (re)canto das terras deste mundo que não tenham falado em meu nome<sup>4</sup>, que não tenham sido tecido com os fios de sua história, que não tenha escutado o cantoar de meu canto, o grito que trago “sussurrado entre os dentes”. Não há canto que não tenha (en)cantado com aquele que veio primeiro e fez o começo, o nascimento de uma história, a feitura de uma nação. Um começo feito de indígenas, da força do pajé, dos cuidados do cacique, da fortaleza do indígena. A mãe indígena, em particular. Mãe indígena<sup>5</sup> que senão pariu todos os brasileiros emprestou suas veias, deu o seu útero, seu rosto, sua história, seu começo (DIAS; GAMBINI, 1999).

Iniciamos<sup>6</sup> esse capítulo expondo a palavra *começo*, diante do significado que esta possui, “o homem foi criado para que houvesse um começo, e antes dele ninguém existia (...) trata-se de um início que difere do início do mundo, não é o início de uma coisa, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador” (ARENDT, 2014. p.226). Antes do homem só existia o barulho dos rios, o movimento dos ventos e estes atrelaram-se ao movimento da vida que está no homem. A história não nos conta dessa forma, mas nos inspira a dizer que este homem é o índio<sup>7</sup>, que juntamente

---

<sup>4</sup> Digo meu nome, para dizer, enquanto índia, em nome do povo indígena.

<sup>5</sup> Aqui Roberto Gambini fala sobre nossa origem por uma perspectiva psicológica. Na sua investigação ele conclui que a mãe do brasileiro é uma índia. O povo brasileiro tem como pai o europeu que invade estas terras que foram chamadas de América, por o invasor Américo Vespúcio. Este europeu que a tudo que via fora dele julgava ser menos ou nada, vai ter relações com as mulheres que aqui moravam. Mulheres que os mesmos nunca qualificaram. Eram "apenas ninguém", corpos sem "nada" corpos nus. Este é o nosso maior prejuízo: a negação da nossa origem. Com isso, os saberes desta mulher viverá na penumbra. E o pai violento, usurpador, estropador, abusador continua imperando até os dias de hoje.

<sup>6</sup> Em vários momentos da pesquisa será utilizado o tempo verbal na primeira pessoa do plural, por compreender que um trabalho de pesquisa não é construído na individualidade, eu não poderia utilizar a primeira pessoa do singular, visto que todas as telas me foram dadas por cada participante, a mim, restou somente organizar as canetas diante dos falares de cada um. Desta forma entende-se que pesquisa foi construída pela coletividade, justificando assim a preferência pelo uso nesse tempo verbal.

<sup>7</sup> O temo “índio” foi dado pelos europeus aos povos que já habitavam essas terras, por pensarem ter chegado em

com os rios, o vento, a chuva, entre outros, fenômenos naturais, tornaram-se iniciadores da história do Brasil.

A chegada dos portugueses<sup>8</sup> nessas terras trouxe consigo o rumor das mudanças que passariam a acontecer, regadas à destruição, mortes e instauração do caos. “Mas se a conquista europeia fez surgir a categoria índio, vale lembrar que antes dela os nativos do continente americano identificavam-se como grupos que contrastavam entre si e que permaneceram, recombinaíram-se ou reorganizaram-se, perdurando até os dias de hoje” (MELATTI, 2007, p.40). O número de habitantes dessas terras era bastante expressivo, embora cada grupo pertencente aos seus territórios, possuísem seus próprios *habitus*, todos estavam incluídos na mesma categoria de índios, declarada pelos portugueses, ou seja, era considerado índio todo aquele encontrado nas terras do Novo Mundo (MELATTI, 2007).

Assim como a denominação ‘índios’ foi atribuída a todos habitantes do novo mundo, é comum encontrar ideias que tragam a língua tupi como exclusiva a todos os povos indígenas no Brasil. No entanto, várias outras línguas existiram. O fato de os portugueses terem encontrado inicialmente um grupo expressivo de índios que falavam o tupi, tornou essa a primeira língua nativa que os europeus incorporaram, sendo também utilizada nas aulas de catequese, atribuindo desta forma um olhar de indiferença as outras línguas nativas existentes (MELATTI, 2007).

A primeira classificação das línguas indígenas do Brasil foi aquela que as distribuía em línguas tupis e línguas tapuias<sup>9</sup> (...) assim, enquanto as línguas classificadas como tupis se relacionavam entre si, as classificadas como tapuias eram as mais diversas, completamente diferentes umas das outras, e que não interessava aos missionários conhecer (MELATTI, 2007, p.59).

No final do século XIX as línguas indígenas no Brasil ganharam a seguinte classificação: tupi, jê, caribe (bacari) e aruaque. Além destes os pesquisadores também reconheceram conjuntos linguísticos menores, como pano, tucano, guaicuru, macu e outros (MELATTI, 2007). As línguas indígenas de uma mesma família, tem origens em um único grupo mais antigo, desta forma, seguindo a mesma ideia de Rodrigues (2013) os dois principais troncos linguísticos são o Tupi e

---

terras das Índias. Mesmo depois de constarem por meio de suas explorações o engano, “os habitantes do Novo Mundo continuaram a ser chamados de índios” (MELATTI, 2007, p.31).

<sup>8</sup> Não nos deteremos a expor toda historiografia dos povos indígenas do Brasil, Nordeste e da Aldeia Xocó, por compreender que o objetivo principal deste estudo, vai além das questões historiográficas dessas passagens de tempo.

<sup>9</sup> A língua classificada como tapuia, passou a ser considerada como parte do tronco Jê (Macrojê).

Macro-jê, os quais contemplam as várias famílias linguísticas que existem no Brasil<sup>10</sup>.

Não existe ao certo o número de indígenas, nem o nome das etnias que aqui haviam, tão pouco o número específico de línguas indígenas na época da colonização. Segundo Almeida (2010, p. 29) “as estimativas, de acordo com John Monteiro, podem variar entre 2 e 4 milhões de habitantes. Importa, no entanto, admitir que eram muitos, sobretudo, se comparados à reduzida população portuguesa calculada em cerca de 1.500.000 habitantes no século XVI”. Atualmente mesmo que de forma não totalizadora<sup>11</sup>, estes dados populacionais em formato representativos já podem ser obtidos<sup>12</sup>. O mapa seguinte, busca evidenciar a forma em que os povos indígenas estão distribuídos no Brasil atual. Destacando as etnias e as Unidade Federativa que pertencem.

---

<sup>10</sup> Segue em forma de Anexo – (A) o mapa com a lista ordenada pelo nome da língua e do povo, de acordo com Instituto Socioambiental em 2009.

<sup>11</sup> No censo de 2010 o IBGE publicou contabilizou que a população indígena é de 896,9 mil, divididos entre 305 etnias e 274 idiomas. No entanto, não existe ao certo o número de indígenas no Brasil, diante da existência de índios isolados, urbanos ou que habitam em locais de difícil acesso.

<sup>12</sup> Segue em formato de Anexo - (B) dados do censo populacional dos anos de 1991, 2000 e 2010.



Ao visualizarmos o mapa, sublinhamos que se na atualidade os povos indígenas demarcam territórios expondo sua diversidade étnica e sociocultural no país, pensar em um Brasil de 1500, onde não existia a presença do estado como instituição que controla uma sociedade, é perceber que as organizações de cada povo indígena consistiam no papel das lideranças e dos sábios pertencentes aos seus próprios territórios, sendo estes quem administravam suas malocas. Com a presença do europeu, mesmo que em número reduzido quando comparado ao número de indígenas da época, esses últimos sofreram um impacto violento no período da colonização e a educação foi utilizada como mais ferramenta imposta para dominação. As terras indígenas sempre foram cobiçadas pelos europeus, constata-se que ações impostas em prol da dominação do capital, já existiam desde 1500.

Se na época do descobrimento havia cerca de um milhão e meio de autóctones, hoje, em estatística otimista, devem existir entre nós, no máximo, oitenta mil, em condições tribais. Parte dessa população indígena inicial desapareceu com o caldeamento que se deu com a cultura europeia que acabou por esmagá-los. Foram os índios sacrificados na formação das grandes fazendas ou grandes centros dos que vieram de fora para a colonização de nossas terras. (LISPECTOR, 1999, p. 103)

Mediante as aulas dos jesuítas que, sob o pretexto de catequizá-lo dentro dos padrões portugueses, buscou silenciar sua cultura e identidade. A história descreve as várias formas de dominação utilizadas pelos portugueses para alcançar seus objetivos, traçando metas e criando formas de “domesticar” através das letras, utilizando-as como subterfugio para o processo de inculcação dos padrões portugueses, tanto nas aulas de catequese, como por medidas coercitivas que demonstravam o poder de “fogo” do português. A doutrinação começou através dos padres, inicialmente com as crianças, por considerar que aos adultos o processo de catequização seria mais difícil.

A preparação de novos missionários, se configurou como um grande objetivo dos jesuítas e o ensino das letras, torna-se necessário para essa função (PAIVA, 2000).

Quase todos vêm duas vezes por dia à escola, principalmente de manhã, pois à tarde todos caçam e pescam. Se não trabalham, não comem e, muitas vezes, nem os padres (...) os meninos índios estimam tanto esse ensino que, não fosse ele, os jesuítas não poderiam conduzi-los a mais nada. Enquanto os meninos aprendem coisas da fé por meio de um formulário de perguntas, também aprendem a negar sua cultura: Se acaso algum deles pouco que seja, se dá, ou



pelo jeito do corpo ou pelas palavras ou de qualquer outro modo, a alguma coisa que tenha ressaibo de costumes gentios, imediatamente os outros o acusam e se riem dele. Um, repreendendo-o eu por estar a fazer um cesto ao domingo, trouxe-o no dia seguinte à escola e queimou-o diante de todos (...) alguns alunos quebravam as cuias em que os pais bebiam cauim<sup>13</sup>, admoestando-os (HANSEN, 2010, p. 109).

O movimento de educar e catequizar os índios, a começar pelo silenciamento e, conseqüentemente, da negação da sua cultura, a partir da visão etnocêntrica do europeu perpassava a ideia da formação de novos missionários. O intuito era desapropriação das terras e aquisição de mão de obra indígena. “Matar trezentos, quinhentos, seiscentos ou mil e seiscentos índios pouco importava. O que importava era o sossego para fazer suas fazendas” (PAIVA, 2000, p.46). O extermínio de seres humanos, o indígena, fora decretado. Desde o descobrimento até hoje, a matança de índios causa espantos. “Matam-se índios desde que se descobriu o Brasil”. Há várias maneiras, porém, de exterminar o índio, “desde a mais simples que é a bala de um trabuco, aos mais requintados métodos, como interferência maciça na cultura do índio através da catequese religiosa que lhes proíbe a preservação de sua cultura primitiva (...)”. (LISPECTOR 1999, p. 104). Ou se mata índio também, acrescenta a autora, arrebatando-lhes suas terras. Ou, ainda, arrebatando-lhes o direito à saúde, o direito a educação, a preservação de sua cultura nas suas aldeias e liberdade de ultrapassarem seus limites sem que para isso deixe de ser quem é.

A educação ofertada pelos jesuítas se configurou como mais uma estratégia, quiçá a mais forte para dominação e imposição cultural. No entanto, o processo de colonização não aconteceu fora de um cenário de disputas ou embates entre brancos e índios. O percurso a qual a educação escolar indígena esteve atrelada, a saber: o processo de catequização dos povos indígenas através da Ordem dos Jesuítas em 1549, que tinham como eixo norteador promover a civilização desses povos, através da catequização, dominação, imposição e afirmação de uma cultura estrangeira que não era própria dos indígenas e conseqüentemente a promoção da violência cultural (OLIVEIRA, 2004).

A população indígena não teve somente a presença dos jesuítas nesse processo de dominação e imposição, outra figura ilustre nos moldes da história refere-se à presença de Sebastião José de Carvalho e Mello, que mais tarde viria ser o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal entre os anos de 1750 a 1777 (OLIVEIRA, 2004).

---

<sup>13</sup> Bebida alcoólica preparada pelos índios com mandioca cozida e fermentada.

A presença de Pombal em 1759, nesse cenário, trouxe mudanças de impacto na organização dos povos indígenas da época. A intenção do Marquês era expandir a administração portuguesa e os povos indígenas tem forte relevância nesse processo, haja vista a “condição de súditos”. A ideia de Pombal era tornar os índios pertencentes aos aldeamentos, retirando toda e qualquer distinção com os demais, e assim torná-los submissos ao Rei. As mudanças propostas aos indígenas frente a não distinção foram decorrentes da proposta assimilacionista, a saber: a proibição dos costumes indígenas nas aldeias, do uso das línguas de origem e a imposição do português, o fim da discriminação e escravização contra os indígenas e o incentivo a miscigenação (ALMEIDA, 2010).

Diante da necessidade de expansão e domínio territorial, o Marquês buscou incentivar o desenvolvimento do estado e assim garantir a soberania Portuguesa tanto em nível territorial quanto econômico. Os interesses de Pombal conflitavam com o modelo de organização proposto pelos jesuítas, daí a medida de expulsar os Jesuítas, incentivando a miscigenação e a presença de um “diretor de índios<sup>14</sup>”, para gerir os aldeamentos. Na educação as reformas de Pombal também estiveram presentes, menciona-se o modelo de aulas-régias<sup>15</sup>, fazendo um movimento contrário a forma de educação proposta pela companhia de Jesus.

As guerras travadas entre índios e colonizadores eram constantes, as escravizações, abusos e traições, disputas territoriais, entre outros. As mazelas que assolavam os povos indígenas eram diversas e para algumas delas eles não possuíam resistência para o enfrentamento, a saber: as doenças transmitidas pelos europeus. No entanto, o movimento de reação dos povos indígenas frente à expansão do colonizador, estava presente nesse cenário de colonização. Merecem destaque o fracasso das capitanias hereditárias, com exceção a de São Vicente e de Pernambuco, que se mantiveram diante das alianças entre portugueses e indígenas, sendo que, essa última só prosperou após fortes embates, destacando-se a presença dos caetés e dos potiguaras nessa oposição aos portugueses. (ALMEIDA, 2010).

Nota-se que os portugueses descreviam, conforme mostra a carta<sup>16</sup>, os índios como

---

<sup>14</sup>Não aprofundaremos aqui a respeito da história de Pombal, nem de todo o percurso histórico ao longo dos tempos. Haja vista buscarmos apenas trazer uma breve revisão para entendermos o percurso histórico o qual os povos indígenas estiveram inseridos.

<sup>15</sup> Em 1759, o futuro Marquês de Pombal reestruturou os chamados estudos menores. Criaram-se, a partir de ali, as aulas régias (Boto, 2010, p. 293). O documento de 1759 voltou-se especialmente para a criação da figura do diretor dos Estudos e para a institucionalização dos professores de gramática latina, de Grego e de Retórica (SAVIANI, 2008, p. 82 *apud* BOTO, 2010, p. 132).

<sup>16</sup> NÓBREGA, Manuel. Cartas do Brasil (1549-1560). Rio de Janeiro: Officina Industrial, Graphica, 1931.

sujeitos de comportamento arredo, denotando que a conquista das terras brasileiras não se constituiu de forma simples, com índios passivos, “abobados” diante da presença do colonizador. Os povos indígenas, porém, foram resistentes e persistentes, dentro daquele contexto de forte opressão e violência, tendo que por vezes “escolher” o sofrimento que lhes garantissem a sobrevivência.

O reflexo das descrições dos povos indígenas nas cartas jesuítas, reservaram ao índio um lugar de passividade, submissão, dominação e desconstrução do ser índio diante da massiva colonização. Nesse lugar, entretanto, a resistência<sup>17</sup> que se enovela com o heroísmo do índio é contado, de acordo com Saviani (2007, p. 72), em versos entoados no grito dos chefes Cacambo e Sepé, entre os quais selecionamos aquele que descreve como índio e a terra se misturam na tradição e herança familiar, sem ficar à margem da humanidade que tem se perdido entre as frechas que partiram tantas contendas sem razão de ser.

... Cacambo, fez mais do que devia; E todos sabem que estas terras que pisas, o céu livres Deu aos nossos Avós; nós também livres As recebemos dos Anrepassados: Livres hão de herdar os nossos filhos. Desconhecemos, detestamos jugo Que não seja o do céu, por mão dos padres. As frechas partirão nossas contendas Se nele um resto houver de humanidade, (...) (Basilio da Gama, 2006, p. 45-46, *apud* SAVIANI, 2007, p. 72).

Assim, configura-se, desde a presença dos portugueses, formas variadas de combate, de resistência, de reação, em oposição ao lugar de submissão imposta ao indígena muitas vezes pela força, pelo fogo, pelo sangue perdido, pelo extermínio de muitas aldeias. Ao lado daqueles que resistentes, vencidos e vencedores, outros versos do poema O Lunar de Sepé, mostra que o indígena sabia dos males que as tropas portuguesas traziam.

Mais de 500 anos se passaram e os processos históricos das mudanças sociais existentes na sociedade culminaram com as várias transformações dentro dos povos indígenas, não no sentido de perdas socioculturais ou de supressão dos povos originários do Brasil, o contrário

---

<sup>17</sup> Nos valem da palavra resistência em várias partes deste trabalho, por significar força contra a ação de outrem. Entendemos que mesmo estando banalizada, ela retrata a luta, defesa e resistência que os povos indígenas vivenciaram e vivenciam cotidianamente. O termo resistência, do latim, *resistere*, que supõe manter-se firme, persistir. E, se há um povo que tem demonstrado capacidade de (re)agir e agir outra vez em face de situações de extremo risco, é o índio. Assim, se insisto no termo resistência, é por que não encontrei outra palavra, senão esta, para explicar a capacidade do índio de insistir nos seus propósitos, na sua luta de preservação e “proteção da espécie”.

disso aconteceu. Tinha-se a ideia que a população indígena iria desaparecer. Darcy Ribeiro, foi um dos antropólogos que atentou para o desaparecimento físico de grande parte dos povos indígenas, diante das situações de guerras, escravidão, da falta de organização de suas sociedades, e principalmente das várias doenças contagiosas que assolavam as aldeias, através do contato com o europeu, o que dizimou grande parte da população indígena da época (MELATTI, 2007).

Ao contrário dessa ideia, as mudanças que ocorreram ao longo dos tempos fomentaram o reaparecimento de novos aldeamentos e consequentemente o crescimento da população desse grupo étnico.

A recente reivindicação da identidade indígena por parte de grupos que a haviam abandonado ou a escamoteavam por serem pressionados ou perseguidos por aqueles que desejavam ou ocupavam suas terras. A perspectiva de reavê-las, com o apoio de uma maior receptividade a suas reivindicações por parte das autoridades, proporcionada por uma reformulação das ideias que estas mantinham sobre tais grupos, tem feito com que reapareçam como etnias indígenas, não na situação em que se encontravam antes do início da colonização, mas rearticuladas e animadas por um novo modo de ser (MELATTI, 2007, p. 49).

Segundo Arruti (2006) o ressurgimento das identidades étnicas indígenas acendeu os discursos, ganhando notória visibilidade, principalmente nos territórios de colonização mais antigos, como na região nordeste em que entre as décadas de 1860 e 70 tiveram seus aldeamentos considerados extintos oficialmente, em um período de menos de 10 (dez) anos. Tendo como aliada, a igreja católica os povos indígenas no Nordeste foram reconhecidos gradativamente, no ano de 1920, quando o órgão indigenista<sup>18</sup> passou a atuar nessa região.

Os povos indígenas não foram extintos, principalmente no Nordeste em que o ressurgimento dessas etnias formou um campo indigenista no Brasil onde as comunidades passam a ser reconhecidas dentro das suas especificidades socioculturais diferenciadas<sup>19</sup>. As formas de resistência perpassaram épocas e ganharam outras roupagens, os indígenas souberam utilizar o processo de aculturação, não como oposição, mas como estratégia de resistência, se apropriando do saber e das fraquezas do colonizador, para assim criar formas de enfrentamento e

---

<sup>18</sup> Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 20 de junho de 1910, por meio do decreto nº 8.072/1910. O órgão que tinha como premissa trabalhar em prol dos povos indígenas, foi alvo de fortes acusações de genocídio, corrupção e ineficiência o SPI foi investigado por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). Em 1967, em meio à crise institucional e ao início da ditadura, o SPI e o CNPI (Conselho Nacional de Proteção aos Índios) foram extintos e substituídos pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI (ISA, 2017).

<sup>19</sup> Discorreremos em um tópico único a respeito dos índios no Nordeste. Lançaremos o olhar para essa população, por ser o estado de Sergipe, bem como, o território da Ilha de São Pedro, povo Xocó parte desta pesquisa.

reação.

Foram 506 anos de dominação e, em que pesem as profecias de extinção definitiva dos povos indígenas no território brasileiro, previstas ainda no milênio passado, os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças (BANIWA, 2006, p. 18).

A palavra resistência aparece e ecoa nas aldeias e nos movimentos articulados entre os povos indígenas no período colonial. E ainda hoje há mais de 500 anos os povos indígenas vêm sofrendo fortes tentativas políticas de desestruturação e enfraquecimento de sua organização, pensando a organização como estrutura e reconhecimento do povo que mantém suas especificidades preservadas. Em uma sociedade colonizada por europeus, onde sempre foi colocado o índio em posição de inferioridade e submissão é notória essa herança na sociedade atual. No entanto a presença indígena se reafirma diariamente, nos vários setores da sociedade. A resistência e existência encontram-se imbricados aos povos indígenas a mais de 500 anos de história do Brasil.

## **1.2 ÍNDIOS NO NORDESTE: ressurgência de um povo ‘presente’ na região**

A região Nordeste se configura como uma das regiões mais antigas de colonização, pontua-se brevemente o processo histórico e as várias e fortes tentativas de integração destes povos na sociedade total. Em vários momentos os povos indígenas dessa região estiveram invisibilizados tanto nas literaturas, quanto dentro dos órgãos de políticas governamentais.

A herança histórica da representação do índio enquanto sujeito primitivo, com traços biológicos (fenótipos) demarcados perdurou (perdura) por muito tempo, no entanto caímos em um erro gravíssimo, quando demarcamos a figura do índio a partir de traços estabelecidos durante o período colonial, aceitar essa ideia é desconsiderar o tempo transcorrido em mais de 500 anos de colonização dentro desse território e consequentemente as várias transformações sociais que os povos indígenas do Nordeste sofreram.

Chamaremos atenção, neste capítulo, para a Lei das Terras de 1850 que dispõe sobre as

terras devolutas do império. Esta Lei ordenou os registros legais das propriedades, o que incitou o início da propriedade privada no Brasil. Segundo Silva (2015) esta Lei:

Definiu as terras devolutas oficiais que poderiam ser vendidas em leilões públicos, os senhores de engenho no litoral, os fazendeiros no interior, os tradicionais invasores das terras dos antigos aldeamentos indígenas bem como as autoridades que possuíam interesses comuns, sistematicamente afirmaram que os índios estavam “confundidos com a massa da população” e por esse motivo não existiam razões para continuidade dos aldeamentos (SILVA, 2015, p. 52).

O processo de colonização foi minuciosamente articulado: catequizar, escravizar, proibir a língua, e qualquer expressão sociocultural, integrar os povos indígenas à sociedade não indígena, promover casamentos mistos, entre outras ações que tinham como único objetivo não permitir nenhuma distinção entre brancos e índios no território Brasileiro. Com a Lei das Terras e, conseqüentemente, com a extinção oficial dos aldeamentos, os povos indígenas migraram para outras regiões, dentre elas as zonas periféricas urbanas, as áreas vizinhas aos antigos aldeamentos; saíram da condição de donos das suas antigas terras e passaram a trabalhar “de alugado” agora nas terras de posse dos fazendeiros. Desta forma, nas últimas décadas do Século XIX, extremaram um silenciamento oficial sobre os índios no Nordeste (SILVA, 2015). Uma realidade que trouxe a crença da extinção total dos índios nessa região.

Diante dessa nova configuração do espaço social, e das várias formas de perseguição que os povos indígenas vivenciaram, a condição de caboclo foi adotada pelos indígenas desse território. No entanto, o que era uma estratégia de fuga para tais perseguições, foi utilizada como argumento por aqueles que desconheciam a existência de indígenas nessa localidade. “Nos relatos das memórias orais dos indígenas, chamados pejorativamente de “caboclos” por aqueles que intencionalmente negavam suas identidades étnicas, foi possível perceber acontecimentos que expressaram o cotidiano” (SILVA, 2015, p. 59).

Um teórico de grande popularidade, que trazia a questão indígena para o centro das discursões foi Darcy Ribeiro; no entanto, visualiza-se uma forte tentativa deste autor em identificar o índio do Nordeste como um sertanejo, que já tivera perdido os fenótipos indígenas, e as características socioculturais eram incertas, fazendo menção aos Potiguaras, Darcy enfatizou que:

Não apresentavam traços somáticos indígenas mais acentuados que qualquer

população sertaneja do Nordeste; muitos deles tinham até fenótipo caracteristicamente negroide ou de caucasoide. Assim nada os diferenciava dos sertanejos vizinhos, senão a convicção de serem índios um grau mais alto de solidariedade grupal, fundamentado na ideia de uma origem, de uma natureza e de uma destinação comuns, que os distinguia como povo. Mesmo os usos que cultuavam como símbolos de sua origem indígena, haviam sido adotados no processo da aculturação. É o caso das danças e cantos acompanhados pelo zambé e pelo puitã instrumentos africanos que eles acreditavam serem tipicamente tribais (RIBEIRO, 1986. p. 53).

No livro “Os índios e A civilização”, Darcy mostra a sua não crença diante da continuidade da existência de povos indígenas nessa região, onde a todo momento o antropólogo pontuava que os índios do Nordeste eram “altamente mestiçados com brancos e negros, já não se diferenciavam, pelo tipo físico, da população sertaneja local. Haviam esquecido também o idioma e abandonado todas as práticas tribais, exceto o culto do Juazeiro Sagrado, se é que este cerimonial fora originalmente deles” (RIBEIRO, 1986, p.54).

Darcy a todo momento questiona a figura do índio “puro”, quando aborda as populações indígenas, encontradas nas várias regiões do Nordeste. Para esse autor, o que restou dos índios do Nordeste no século XX, “foi apenas simples resíduos, ilhados num mundo estranho e hostil e tirando dessa mesma hostilidade a força de permanecerem índios. Pelo menos tão índios quanto seja compatível com sua vida diária de vaqueiros e lavradores sem-terra, engajados na economia regional”. (RIBEIRO, 1986, p. 57).

Darcy<sup>20</sup> foi um dos funcionários do Sistema de Proteção ao Índio<sup>21</sup> (SPI), órgão anteriormente intitulado de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais- SPILTN, que tinha como diretriz a pacificação e a proteção de grupos indígenas e o estabelecimento de núcleos de colonização com base na mão e obra sertaneja” (ABREU, 2015). Criado em 1910, pelo decreto nº 8.072, com o objetivo de prestar assistência a toda população indígena do Brasil. Orientado por uma política de civilização, “e a transformação do índio em trabalhador nacional” (CUNHA, 1992, p. 161).

Convém ressaltar que os grupos pertencentes a região Nordeste foram os últimos a serem

---

<sup>20</sup> Percebemos a importância de Darcy Ribeiro enquanto estudioso e pesquisador das causas indígenas, e a notória visibilidade que os índios no Brasil tiveram, diante dos seus escritos, no entanto, percebemos que o olhar desse pesquisador para os índios do Nordeste demonstra indiferença.

<sup>21</sup> Não é objetivo deste trabalho detalhar de forma aprofundada o SPI nem os demais órgãos que estiveram presentes na organização institucional dos povos indígenas, mas discorreremos brevemente sobre estes, a fim de aproximar o leitor da constituição histórica vivenciada pelos índios do Brasil.

incorporados as ações de proteção do SPI, excerto os Fulni-ô (grupo indígena de Aguas Belas - PE). Quanto aos demais povos indígenas, estes ainda não eram reconhecidos pelo órgão de proteção instituído pelo Estado. Foi a perpetuação da representação do índio dentro de características primitivas, reproduzida pelo senso comum, que deixou “suspeição as demandas identitárias dos povos indígenas do Nordeste” (OLIVEIRA, 2004, p.7). O SPI da mesma forma que buscava tutelar os índios, atuava também como um mediador de conflitos, entre índios e fazendeiros.

No início do século XX, o silenciamento a que estes povos estavam submetidos, fora substituído pelas mobilizações, em que tinham na luta a premissa do reconhecimento dessa população indígena pelo Estado brasileiro. O primeiro grupo indígena reconhecido no Nordeste, foram os Funi-ô, em meados de 1920. O que possibilitou aos demais grupos indígenas habitantes dessa antiga região de colonização o também reconhecimento, talvez como estratégia de fortalecimento político, criando uma rede de alianças entre os povos indígenas do Nordeste<sup>22</sup>, sendo assim, nas décadas seguintes, de forma gradativa outros povos indígenas foram reconhecidos pelo órgão indigenista (OLIVEIRA, 2004).

Os índios de Sergipe configuram-se como mais um povo que integra a região Nordeste. Localizados no município de Porto da Folha, mas especificamente na Ilha de São Pedro, após várias tentativas de extinguir essa população do estado de Sergipe, através de Fazendeiros nos vários confrontos territoriais, em 1991 através do decreto de nº 401 de 24 de dezembro a comunidade caiçara teve o seu reconhecimento alcançado, enquanto direito ao usufruto das suas terras, esse decreto “homologa a demarcação administrativa dessa terra indígena Caiçara” (BRASIL, 2017a).

Cumprir destacar que no ano de 1967 diante de várias denúncias relacionadas ao SPI e a conduta de seus funcionários esse Sistema de Proteção ao índio foi extinto, em resposta foi criado a Fundação Nacional do índio – FUNAI. Foram as forças das lideranças indígenas, juntamente com a presença de vários agentes indigenistas, do então órgão da FUNAI que a terra indígena Caiçara/Ilha de São Pedro foi demarcada e homologada através do decreto federal.

---

<sup>22</sup> Não é objetivo deste trabalho o aprofundamento da historiografia do reconhecimento de todos os povos indígenas dessa região. Desta forma justifica-se a brevidade em que o assunto fora tratado.



### 1.3 ÍNDIOS EM SERGIPE: entre tensões, invasões, expulsões e resistências

O povo Xocó está localizado nos arredores do Rio São Francisco. Segundo Dantas somente no final do século XVIII foram identificadas fontes escritas referentes a esse grupo indígena de Sergipe. No século XX os Xocós continuam habitando nas antigas localidades das missões: como a de Porto Real do Colégio (AL) e em São Pedro do Porto da Folha – SE (DANTAS, 1997). Segundo um relatório realizado pela antropóloga Devair Melatti a pedido da FUNAI, comprovou-se através de documentos datados de 1749 e 1761 a existência do grupo Xocó na região do baixo São Francisco.

Nestas duas localidades hoje vivem os Xokó. Um grupo habita no lado sergipano do rio, mais precisamente na Caiçara e na ilha de São Pedro, no município de Porto da folha. Do outro lado do rio, no município alagoano de Porto Real do Colégio, fica a aldeia dos Kariri-Xocó. A presença dos Xokó junto aos Kariri é, como se verá, resultante das migrações que os índios de São Pedro fizeram desde fins do século passado, quando as pressões do lado sergipano tornaram-se mais fortes (DANTAS, 1997, p. 84).

Os conflitos de terras entre o povo Xocó e a família Brito<sup>23</sup>, se estendia “desde o tempo do império, que os Xocó estão lutando pelas suas terras que foram invadidas pela família Britto. Essa família ocupou as terras indígenas, botou fazendas lá dentro. Arrumou documentos dizendo que as terras não são dos Xocó” (BOLETIM COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO – SP, 1984. p.03). A Caiçara era uma terra que compunha, quatro grandes propriedades privadas, “como as fazendas Belém, Marias Pretas, Surubim e São Geraldo” (ALMEIDA, 2016, p. 25). As constantes ameaças, estavam também atreladas ao não direito à liberdade do ser índio, dentro da sua especificidade. O medo diante dessa realidade fez respectivamente, alguns indígenas negarem sua identidade Xocó, e levou a emigração de alguns do seu território em Sergipe, para Alagoas, sendo recebidos da Aldeia Kiriri (sic), e outros permaneceram na Ilha em prol da efetivação do

---

<sup>23</sup> Família influente, dotada de capital econômico que ocupavam as terras da Ilha de São Pedro e Caiçara. A maioria do Povo Xocó trabalhava para a família Brito, em condições degradantes. No ano de 1978 está família decide romper relações com todo o povo Xocó (BOLETIM COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO – SP, 1984).

reconhecimento dos Terras pertencentes ao povo Xocó.

No tempo de Antônio Brito, do pai desses. Expulsaram eles. Tem o meu avó... ele é de 1896. Naquela época que os Xocó foram expulsos para Porto Real do Colégio (Alagoas) ele serviu de capanga prós Brito. Com medo de morrer, coitado! Era muito jovem ainda. O velho Brito deu uma canoa a ele pra ser canoeiro dele, imagine! Espia como ele não ficou com tanto medo, vendo aquele sofrimento. Essa canoa foi inté bom... no início ele contou pra nós: que várias noites ele conseguiu atravessar vários índios de Sergipe pra Alagoas. Da Caiçara pro outro lado. Em frente à Propriá. Daí os índios Xocó foram pra lá que era onde tinha aquela aldeia Kiriri e ficaram lá até hoje (José Apolônio – Índio Xocó - BOLETIM COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO – SP, maio/junho de 1983).

Essa junção dos dois povos indígenas fez assumir a identidade de Kariri-Xocó, devido a migração desses últimos para junto dos “Cariri” em decorrência da desapropriação “das terras do antigo aldeamento da Ilha de São Pedro. Essa união em um mesmo território no momento da criação do Posto Indígena faz emergir a identidade composta de Kariri-Xoco” (OLIVEIRA, 2004, p.241). Em 1944 a Aldeia de Porto Real do Colégio, onde habitam os Kariri-Xocó recebem um Posto Indígena<sup>24</sup>.

A identidade do povo Xocó tem as marcas das lutas e da resistência, frente as disputas, a processos judiciais, conflitos, ameaças contra a vida. Esse grupo indígena já reconhecia as terras da Ilha e Caiçara como terra indígena, sobre essas terras, segue o relato da liderança Xocó José Apolônio (BOLETIM COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO – SP, maio/junho de 1983). Sobre a localização da Ilha, ele enfatizou que:

Em frente a Caiçara, que é uma légua em quadro\*, que foi dada pelo rei D. Pedro II. Aí a Igreja começou a fazer um trabalho. Mas ela encontrou muita dificuldade pra organizar a gente porque a gente estava com medo de dizer que era Xocó... A gente não tinha o costume assim de lutar, nós estava por fora da política indigenista. Mas quando nos começamos a sofrer, nos fomos abrindo os olhos, colocando na cabeça que aquela não era a nossa vida. Que nos tinha outra vida pra viver. Aí a Igreja começou a realizar um trabalho que foi de muita importância para nós. Ela vendo que nós estava com aquele medo... mas que aquele medo um dia ia se transformar numa coragem. E ela insistiu até que nós enxergamos que a gente devia partir pra uma outra vida melhor. Essas dificuldades que nos enfrentamos junto com a Igreja, em 78, foi que nós

---

<sup>24</sup> A criação de um posto indígena configurava-se como a reafirmação da tutela e o reconhecimento daquele povo, enquanto sujeitos indígenas. Junto com a implementação do Posto Indígena, está atrelada a criação de escolas e postos de saúde naquele território.

conseguimos ver que aquele trabalho que estava sendo implantado era de futuro para nós. Então os Brito proibiram de nós plantar por completo. Nós plantamos em 78 e eles disseram: "-Vocês plantaram, mas não vão colher, porque nós vamos botar o gado dentro". Como eles botaram!

A realidade dos conflitos, atrelada a presença da Igreja e algumas instituições, fomentou o sentimento de luta do povo Xocó, com um total na época de apenas 22 famílias, essa comunidade indígena iniciou o processo de retomada pela Ilha de São Pedro, os conflitos entre índios e fazendeiros continuaram, no entanto, em 1979 o governo do estado de Sergipe, publicou o decreto de nº 4.530/79.

Pelo decreto nº 4530 de dezembro de 1979 o Governo do Estado de Sergipe, sobre pretexto de reestabelecer a paz social desapropria a ilha de São Pedro. Reconhece assim o direito de propriedades dos Brito, que receberam Cr\$ 2.400.000,00 pela ilha, que segundo decreto de desapropriação teria aproximadamente 600 tarefas, quando na realidade tem apenas 309, 28 tarefas (96,75 ha). Observe-se que o decreto de desapropriação não faz nenhuma alusão aos índios (BOLETIMCOMISSÃO PRÓ-ÍNDIO-SP, maio/junho de 1983, P.17).

Esse decreto trazia prejuízos ao povo Xocó diante do saldo negativo de 291 tarefas, embora pagas não estavam incluídas nos hectares citados pelo decreto nº. O então mediador e também advogado da FUNAI, firma um acordo com os Xocó, em que estes renunciariam a légua de terra caiçara, em troca teriam acesso as terras Caiçaras e o direito de coletarem o barro para construção de cerâmicas, com a garantia que o estado não se apropriasse das terras da Ilha, em junho de 1980 o governo do estado de Sergipe doa a Ilha de São Pedro a União (BOLETIM COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO – SP, maio/junho de 1983). No entanto, somente do ano seguinte em 1984 que o processo de regularização das terras da Ilha de São Pedro foi concluído, em benefício do povo Xocó.

No dia 27 de junho, o governador de Sergipe, João Alves e o presidente da FUNAI Jurandy Marcos da Fonseca, assinara a escritura da transferência da Ilha de São Pedro, onde vivem os Xocó, no Rio São Francisco. Por disposição de lei estadual o Estado de Sergipe passou a Ilha de São Pedro para o Patrimônio da União (BOLETIMCOMISSÃO PRÓ-ÍNDIO-SP, maio/junho de 1984, p. 03).

Quanto a posse da terra Caiçara, menciona-se que desde os fins da década de 1970 esse grupo já pertencia a esta área, no entanto, a família Brito alegava a posse desse território e esse

argumento em ambos lados, corroborou com os vários conflitos territoriais. A FUNAI que em várias passagens a respeito da posse das terras dos Xocó não tivera sido muito atuante, no ano de 1966, Sebastião da Silva funcionário do SPI realizou um levantamento neste aldeamento, em 1970 o advogado Romildo Carvalho realizou um parecer jurídico também solicitado pela FUNAI que reconhecia a posse imemorial das terras Caiçaras<sup>25</sup>. (BOLETIM COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO - SP, maio/junho de 1983).

No ano de 1987 ocorreu a ocupação da terra Caiçara, já em posse de Jorge Pacheco, a quem a família Brito vendeu as terras, quatro anos depois a terra indígena Caiçara/Ilha de São Pedro fora homologada e as quatro outras propriedades privadas que compunham as terras da Caiçara foram desapropriadas pelos antigos posseiros; no entanto, a conquista da Aurora só pode ser vivenciada pelo povo Xocó em 2003, momento em que todo território Caiçara fora homologado. Para melhor visualização, segue o mapa das terras Xocó.

**Mapa 02** - Terra Indígena Caiçara/ Ilha de São Pedro do Povo Xocó



**Fonte:** Etnomapeamento da Terra indígena situada a 130 km em linha reta de Aracaju e a 175 km passando por rodovias federais e estaduais (BR-101, SE-230, SE-179 até a SE-413).

<sup>25</sup> Seguem em formato de Anexo – (C) o levantamento da antropóloga Delvair Malatti e o documento referente a Posse imemorial da Caiçara – Terra Xocó.

Quanto as lideranças dessa região em aproximadamente 20 anos os caciques foram: Damião dos Santos; José Apolônio, Paulo Bezerra, Gírleno Clementino, Heleno Bezerra, João Batista, Jair Acácio (ALMEIDA, 2016). Atualmente Lucimário Apolônio Lima, por meio de revelação assume a posição de Cacique do território Xocó. O território Sergipano retrata a afirmação que “de tantos, poucos restaram”, diante da imensidão de indígenas que povoaram o Brasil e consequentemente o estado de Sergipe, o resultado das opressões, perseguições e violências sofridas ao longo da história revela o porquê de Sergipe possuir apenas uma aldeia. Ao tempo que visibiliza a força dos índios Xocó, que mesmo diante de situações adversas lograram êxito, tanto na garantia do seu reconhecimento, quanto de suas terras, a Caiçara e Ilha de São Pedro.

## SEÇÃO II

### 2.1 EDUCAÇÃO COMO MARCA DA RESISTÊNCIA

“Gentes de Europa, nunca vos trouxera  
O mar e o vento a nós...”  
(*Basílio da Gama, apud Saviani, 2007, p.45*)

O capítulo em tela anuncia a educação como marca de resistência, tendo como objetivo não cobrar das “Gentes de Europa” o que nunca fizeram pelos povos indígenas, menos ainda, o mar e os ventos, isto temos de sobra. Mas possibilitar, em forma de reflexão, o que as políticas direcionadas para os indígenas garantem, tendo como marco teórico o diálogo com os autores sócio interacionistas, Lev Semenovitch Vygotsky e Bakhtin. Sublinhamos que esta teoria se fundamenta nos pressupostos ontológicos e sócio históricos de Marx e que sua produção esteve atrelada ao contexto histórico vivenciado por Vygotsky na Rússia em 1917, época marcada pelo emergir da Revolução Russa, naquela época a Rússia vivenciava um momento de descrédito, decorrente do poder czarista, a “instabilidade e a pobreza tiveram como consequência a continuidade e o crescimento do movimento popular que culminou com a revolução de fevereiro de 1917, pondo fim a quatro séculos de domínio czarista” (BRAIT, 2009, p.18). Nesse contexto político surgiram tanto as teorias de Vygotsky quanto o círculo de Bakhtin.

Questões referentes a interação e linguagem são temas presentes nas obras desses autores, por ambos partilharem da visão de homem enquanto sujeito autor da sua própria história, por ser construída a partir das interações que o homem estabelece durante todo seu processo evolutivo. Faz-se necessário tecer um breve relato sobre sua teoria que tem como eixo central a interação do homem com o meio em que vive. Bakhtin e Vygotsky se aproximam ao perceberem a importância da linguagem nas relações que o homem estabelece com o mundo, percebendo a linguagem enquanto produção social.

A teoria Vygotskyana enfatiza que o homem se apropria da realidade por meio da

atividade humana, os signos e os instrumentos tornam-se mecanismos capazes de mediar a relação do homem com o mundo. A linguagem é entendida na teoria Vygotskyana como mais um instrumento de mediação, que propicia ao homem apoderar-se dos produtos socioculturais, construídos ao longo da história da humanidade.

Por essa perspectiva, defende-se a ideia de que “o ser humano pode ser definido como um agregado de relações sociais, encarnada no indivíduo, sendo constituído nas relações pelas quais os homens criam sua própria condição de existência, mediante a síntese dialética entre trabalho e linguagem” (PICCOLO; COSTA, 2010, p. 5247). A linguagem torna-se o principal instrumento mediador dessa relação dialética.

Sublinha-se que a Rússia possui uma vasta extensão territorial, contribuindo para uma forte diversidade cultural e linguística, influenciando assim as obras tanto de Bakhtin quanto de Vygotsky<sup>26</sup> (BRAIT, 2009, *grifo meu*). Ainda segundo Brait “Bakhtin vivenciou o pluralismo linguístico e cultural, que mais tarde se transformaria em uma de suas preocupações centrais, aflorando teoricamente como polifonia, heteroglossia, plurilinguismo, dialogismo” (BRAIT, 2009, p. 19). A característica dialógica da linguagem era uma das questões postas no círculo de Bakhtin. Teremos como base os conceitos de enunciação, dialogismo e polifonia, ou seja, nas vozes exteriores, que se fazem presentes nos discursos, é nestes que direcionamos nosso olhar. Pontua-se aqui que os objetivos do círculo consistiam “em contribuir para a construção de uma sociedade mais emancipada, liberta de desigualdades sociais e alicerçada em bases marxistas de ciência” (BRAIT, 2009, p.100).

Bakhtin (2016) apresenta na sua obra o conceito de diálogo, por fazer relação tanto com a comunicação, quanto a linguagem, sendo a primeira, essência da segunda. Bakhtin postula que a língua é algo concreto, resultado da expressão individual de cada sujeito que fala, percebendo também seu papel enquanto fato social. Ele pontua o conceito de enunciação enquanto uma realidade da linguagem, ressaltando a existência de uma “matéria linguística”, como de uma parte não verbal, atrelada ao contexto da enunciação.

Sendo de base marxista, que leva em consideração as relações que o homem estabelece com o meio e a influência deste no comportamento do sujeito, Bakhtin e Vygotsky sempre pontuam e estabelecem relações com o contexto sócio histórico que os sujeitos estão inseridos, é dentro desse contexto que as relações são desenhadas e a intersubjetividade humana se processa.

---

<sup>26</sup> Grifo meu

Então o processo de interação verbal e não verbal, passa a compor uma realidade essencial para a formulação da sua teoria.

Partilhando do mesmo entendimento de Vygotsky, que entende o homem, enquanto sujeito ativo, histórico e social, e pensando nas relações a partir da interação entre *eu* e *outro*, Bakhtin traz a figura do interlocutor não como um sujeito inerte, mas como um elemento que opera na constituição do significado da língua, sendo o espaço social e as interações estabelecidas constituintes do significado existente entre o linguístico e o social (BRANDÃO, 2004).

O conteúdo expresso pelo indivíduo, está carregado de orientações sociais, internalizadas a partir do contexto em que está inserido. É na relação entre o social e o linguístico que as questões ideológicas se fazem presente.

A palavra é o signo ideológico por excelência, pois, produto da interação social, ela se caracteriza pela plurivalência. Por isso é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia; retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes e pontos de vista daqueles que a empregam. Dialógica por natureza, a palavra se transforma em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes (BRANDÃO, 2004, p. 9).

É no campo da linguagem que o caráter ideológico se apresenta, é nesse campo que figura seu caráter dialógico “como uma boa amostra, um conceito-fonte irradiador e organizador da reflexão, que, além de explicar porque celebra o diálogo, também ajuda a defini-lo com a alternância entre enunciados, entre acabamentos, ou seja, entre sujeitos falantes, entre diferentes posicionamentos” (BRAIT, 2005, p. 116).

Discurso é outro conceito presente na teoria Bakhtiniana, percebendo-o como o espaço em que os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos se encontram. O discurso é constituído de interação, não sendo percebida de forma neutra, mas, como expressão ideológica, “por um lado, é moldado pela estrutura social e, por outro, constitutivo da estrutura social” (MAGALHÃES, 2001, p.11). Em um campo ideológico é ingênuo pensar a linguagem enquanto discurso construído para a neutralidade, ao contrário, é nesse espaço que as manifestações ideológicas ganham forma, tornando-se uma representação das ideias de uma classe dominante. Ao passo que a linguagem é instrumento de mediação entre o homem e o mundo, ela também ocupa lugar de território de disputa e conflitos sociais, estando relacionada aos processos



históricos e sociais de determinada época.

Bakhtin pontua que diálogo e enunciado são conceitos correlatos, o enunciado como algo pronto e finalizado que provoca como resposta o enunciado de outrem, a resposta, configura-se como uma parte de um todo mais extensa, que contém um diálogo social maior, é dentro desse espaço mais amplo que as questões ideológicas se fazem presentes e ganham forma na expressão da linguagem. O caráter dialógico da linguagem se faz presente, dentro dessa multiplicidade de vozes, constituídos a partir das interações entre os sujeitos, não necessariamente a partir da comunicação entre vozes, no sentido biológico do termo, em que as pessoas dialogam tête-a-tête, mas em toda forma de comunicação verbal que este se faz presente. (BRAIT, 2005). Perceber as nuances em torno do diálogo, faz o receptor compreender não somente a fala no sentido limitado de significados, mas a diversidade de diálogos que estão expressos na linguagem viva do enunciado.

Os diálogos sociais, sejam textos escritos ou orais, expõem as marcas históricas e sociais, que caracterizam uma determinada realidade e interesse, não como um fato novo, desprovido de significados, mas como um fato que possui reflexos e obedece uma ordem social dominante. Ele ainda relaciona o diálogo aos gêneros, sublinhando que por meio destes, é possível perceber eventuais traços que demonstram o contexto sócio histórico em que os diálogos são ecoados. Bakhtin distingue os gêneros primários e secundários, respectivamente, por considerar o conceito de gênero a base do diálogo, sobre essa distinção ele ressalta que o primeiro converge com as bases de um diálogo espontâneo, expresso no cotidiano e com base nele, o diálogo mais complexo que compõe qualquer enunciado. “O dialogo expresso na vida cotidiana não verbaliza o que é presumido pelo evento que o integra (...) também não reafirma os valores sociais consentidos (...) a significação do diálogo depende diretamente da situação, que, assim, pode-se dizer, também o constitui” (BRAIT, 2005, p. 120).

A teoria Bakhtiniana buscou através do conceito de enunciação compreender a realidade presente nas formas sintáticas.

Todas as análises sintáticas do discurso constituem análises do corpo vivo da enunciação; portanto, é ainda mais difícil trazê-las a um sistema abstrato da língua. As formas sintáticas são mais concretas que as formas morfológicas ou fonéticas e são mais estreitamente ligadas às condições reais da fala. (BAKHTIN, 2006, p. 142).

A enunciação aponta não somente a realidade da linguagem, mas a estrutura sócio-ideológica, que a ela está atrelada. Foi dentro das formas sintáticas, que Bakhtin buscou compreender os conteúdos que estavam presentes no interior do discurso. “Todo significado compreende dois elementos: o percebido ou realizado verbalmente e o presumido. O presumido é o não-dito, mas que está lá, sustentando, constituindo e sendo constituído pelo dito” (CORRÊA & RIBEIRO, 2012, p.338). Ou seja, o conteúdo que aparece não de forma manifesta, mas de forma latente, é esse *não-dito*, que dá forma e significa o discurso em toda enunciação. Toda a carga ideológica que o sujeito trás no seu discurso está carregado de convicções, ou seja, é esse contexto de dito e não dito que formam o discurso. “Muitos dos discursos produzidos levam a naturalização de aspectos da realidade, (...) a ideologia se coloca como instrumento de manutenção das relações de dominação, portanto, deve-se problematizá-la e desvelá-la” (SILVA, 2017, p. 311).

Neles, faz-se um recorte da realidade, embora, por um mecanismo de manipulação, o real não se mostre na medida em que, intencionalmente, se omitem, atenuam ou falseiam dados, como as contradições que subjazem as relações sociais. Selecionando, dessa maneira, os elementos da realidade e mudando as formas de articulação do espaço da realidade, a ideologia escamoteia o modo de ser do mundo (BRANDÃO, 2004, p. 31).

Nessa mesma perspectiva cabe-nos questionar: quais as nuances referentes e acerca do presumido aparecem no campo das políticas públicas e nos espaços acadêmicos que justificariam essa ausência/presença de indígenas no ensino superior.

A teoria Bakhtiniana apresenta o dialogismo, como fundamento da linguagem e respectivamente da vida em sociedade. “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 1961, p.293 *apud* PIRES, 2002, p. 39). Frisa-se que toda relação parte de um “eu” para um “tu”, é essa conexão entre os sujeitos sociais que se fundamenta a linguagem e consequentemente o conceito de dialogismo. Atentaremos aqui para a relação entre esses discursos, ou seja, para os conteúdos presentes, porém externos as falas, denominados na obra de Bakhtin como polifonia.

A relação intersubjetiva, estabelecida pela enunciação, constrói tanto os sujeitos quanto os sentidos do discurso. Quanto ao diálogo entre discursos, o que produzimos é um *tecido de vozes*, de muitas vozes que se relacionam polemicamente entre si, resolvendo a relação no interior mesmo dessa tessitura. De onde podemos concluir que o sujeito é dialógico por natureza e seu discurso é polifônico. (PIRES, 2002, p.41).

O sujeito para Bakhtin não produz discurso de forma individualizada, não é um sujeito passivo, monológico, que só recebe a informação, mas um sujeito multifacetado, em que seus discursos provem de outrem, de várias vozes que são entoadas, por diversos sujeitos, nos vários espaços sociais, e passam a constituir a voz desse sujeito, anteriormente mencionado, compreende-se então que as várias vozes entoadas constituem o sujeito polifônico.

Assim como no processo de comunicação entre o discurso do “eu” e “tu” as várias vozes estão presentes, no âmbito das políticas, esse aspecto polifônico fica mais visível. Visto que, várias vozes, de vários sujeitos, proferidas por diversas instituições, representantes de poder do Estado, e da sociedade civil, a fim da formulação / legitimação de políticas que representem um determinado grupo social dominante. Ou seja, nas políticas encontramos as várias vozes ecoadas dentro de um mesmo texto. É essa característica, que denota o discurso polifônico das políticas públicas.

A palavra não é neutra. A palavra é permeada por questões ideológicas; aos discursos podem ser proferidos inúmeras interpretações. Palavra que diz, que “cheira”, que desafia. “Palavra, palavra (digo exasperado), se me desafia, aceito o combate (...)” (ANDRADE, 2001, p. 244). É dentro desse campo de fala, interpretação e contradição, que se propagam as convicções acerca do mundo, se trava o combate, se mostram as armas, se ganha a luta. Desta forma a linguagem torna-se um território permeado por confrontos ideológicos, por estar dotada de valores socioculturais, que expõem a diversidade de opiniões e consequentemente as contradições presentes na sociedade, o que torna a linguagem um espaço de conflitos (PIRES, 2002).

A palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder (BAKHTIN, 2006, p. 15).

É na palavra que se visibilizam as contradições existentes. Pensar no poder da língua, é atentar-se para as formas ideológicas que estão presentes nos mais variados tipos de discurso. Bakhtin “valoriza justamente a fala, a enunciação, ao afirmar sua natureza social, não individual: a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN, 2006, p.15).

A compreensão de realidade proposta por Bakhtin converge com o grupo e o contexto ideológico e social que o sujeito está inserido. É dentro desta noção de ideologia pensada por Bakhtin que se coadunam a noção de espaço de contradição. O campo das políticas públicas é permeado por contradições, diante das várias leis criadas e não efetivadas, ou de avaliações amparadas apenas em aspectos quantitativos, entre outras questões que denotam conflitos e consequentemente relações de dominação própria do sistema do capital. Através da dialética as contradições presentes na sociedade podem ser resolvidas (BAKHITIN, 2006).

O Método dialético marxista expõe que os fenômenos não podem ser considerados isoladamente, mas, a totalidade de tal fenômeno só poderá ser considerada, quando observadas as várias manifestações que estão em seu entorno. A teoria Marxista por ser materialista e histórica busca aperceber-se do específico, do singular, particular e da totalidade dos fenômenos (FRIGOTTO, 2000). Pontua-se ainda que outra característica da dialética diz respeito ao modo de pensarmos as contradições presentes na sociedade, a *luta dos contrários*, e as permanentes transformações sociais que não acontecem de forma unanime, mas dentro de um cenário de lutas que atuam como fundamento destas contradições (KONDER, 2008). Cumpre mencionar que a dialética se faz presente em todas as questões práticas da vida em sociedade, amparadas na historicidade que cada sujeito é pertencente, dentro de um cenário composto por relações contraditórias, porém necessárias para a transformação social.

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 2000, p.81).

Neste sentido, salienta-se que a prática mecânica acerca do conhecimento da realidade, e da crítica “vazia”, ou do conhecimento desprovido de reflexão, nada acrescenta para o alcance

das mudanças sociais. O conhecimento concreto, na teoria materialista histórica acontece por meio da práxis. Considerando a relação entre teoria e prática, compreendendo a prática como guia da ação, que norteia a atividade do homem, sobretudo a atividade revolucionária e teórica. Por entender que essa relação acontece conscientemente (VÁSQUEZ, 2007). Sublinha-se ainda que a teoria por si mesma, tornar-se ineficaz, visto a falta da ação. A validade desta está atrelada a uma necessidade que se manifesta como crítica radical, desta forma tornando possível sua aceitação. Entende-se a práxis como a passagem da teoria à prática a fim de alcançar uma transformação social.

Percebe-se que a concepção de homem proposta por Marx faz referência a um homem ativo, transformador da sua história. Nas palavras de Alves (2010, p. 2) “O homem marxiano se recusa como um ser apenas determinado na/pela história, mas como transformador da história, sendo a práxis, a forma por excelência desta relação”. Isto significa que não é possível pensar em uma práxis de forma abstrata, não considerando a atividade real e material do homem. Entender o materialismo desta forma, é entendê-lo de forma metafísica (OLIVEIRA, 2010). Assim, a concepção de homem e práxis abstratos divergem da proposta de Marx, por este entender a práxis como “atividade humana real, efetiva e transformadora” (VÁSQUEZ, 2007, p.13), é a partir da interação do homem com seu meio que as trocas, mudanças e transformações sociais acontecem. Compreender a práxis fora deste norte, é perceber-la enquanto a práxis abstrata, ligada à consciência.

No que concerne ao materialismo, segundo Alves (2010, p. 1), este é “toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo”. Esta compreensão contrapõe-se ao idealismo, cujo elemento central é a ideia.

Bock (2009) aponta que o materialismo histórico e dialético, caracteriza-se por: i) uma concepção materialista, segundo a qual a realidade concreta existe independente da ligação entre o pensamento, a ideia e a razão; ii) uma concepção dialética, que tem o princípio da contradição e da superação como característica fundamental de qualquer movimento. Segundo Martineli e Lopes (2009), é esse movimento de contradição que estabelece uma das leis fundamentais da Dialética Materialista, sendo essa indispensável para o desenvolvimento da consciência e da matéria, logo, a contradição e a luta dos contrários se configura como a base para a prática histórica social dos homens, para o desenvolvimento da ciência e; iii) uma concepção histórica,

ou seja, só é possível compreender a sociedade e a história por meio de uma concepção materialista e dialética; considerando desta forma a história a partir da realidade concreta.

Assim como Vygotsky, Bakhtin teve suas bases apoiadas no marxismo, teórico da linguagem, buscou compreender as contradições presente na língua, no diálogo, apresentando em suas obras o conceito de dialogismo, em que a linguagem está fundamenta trazendo reflexões que toda relação parte de uma relação entre sujeitos, ativos que trazem nas suas falas concepções ideológicas, convergentes com o contexto social ao que pertencem. Divergindo de Saussure que compreende a necessidade da comunicação como fundamento da língua, Bakhtin (2006) considera a natureza social a qual a fala está atrelada, ele ainda se utilizou das formas sintáticas da linguagem para compreender os conteúdos que estavam presentes no discurso, porém de uma forma velada. Sendo que todos os discursos partem de uma estrutura sócio- ideológica.

Somente por meio de uma visão crítica é possível perceber os interesses que constituem as vozes polifônicas presentes nos discursos. Uma sociedade capitalista, que tem o lucro, a prática mercadológica e os grandes instrumentos midiáticos como formadores de opinião a fim de cumprirem uma exigência do mercado e consequentemente do *Estado*, que utilizam do poder dominante para estabelecer regras / acertos entre países estrangeiros e financiadores neoliberais, com o intuito de garantir a manutenção hegemônica de grupos sociais dominantes em detrimento de outros. Em uma sociedade do capital, são esses grupos que articulam políticas sociais para o povo, para as minorias de um estado “teoricamente” de direitos, só por meio da dialética é possível visualizar e “resolver a contradição aparente entre a unicidade e a pluralidade da significação” (BAKHTIN, 2006, p. 16), sejam textos orais ou escritos.

Aqui cumpre mencionar que o campo das políticas públicas, comunga do mesmo objetivo do círculo de Bakhtin, haja vista que as políticas são criadas pelo *Estado*, a partir das necessidades da população, a fim de minimizar (em tese) situações de desigualdade social e construir uma sociedade mais justa e libertadora. Aqui levaremos em consideração as contradições entre o objeto real e o objeto ideal das políticas públicas. Desta forma atenta-se ao fato que as políticas são construídas afim de afetar *um outro*, então o espaço que esse *outro* ocupa dentro do âmbito das políticas, é dialético ao mesmo tempo dialógico, sendo a palavra expressão ideológica dessas políticas públicas. Pontua-se que a noção de Estado dentro de uma sociedade gestada para o capital se configura como uma:

Força centrípeta que tende, quando as circunstâncias o exigem, a esmagar as forças centrífugas inversas. O Estado se quer e se proclama o centro da sociedade, o todo do corpo social, o mestre absoluto dos diversos órgãos desse corpo. Descobre-se assim, no núcleo mesmo da substância do Estado, a força atuante do Um, a vocação de recusa do múltiplo, o temor e o horror da diferença (CLASTRES, 2004, p.44).

Dentro de uma sociedade que, desde a sua origem, serve ao capital, e, por isso, é capitalista, parece apressado pensar que a sociedade tem a justiça social como seu maior valor. E, assim, prima, nos seus governos e políticas públicas para que todos tenham direito a acesso e permanência com qualidade garantida a saúde, assistência médica, trabalho com direitos assegurados, moradia, segurança, educação, diversão, entre outros direitos necessárias para o exercício pleno da cidadania e, com efeito, para o bem-viver. Quando se observa na prática que as políticas são criadas (quando criadas), mas sem as condições para sua efetivação, o que se configura uma barreira para seu cumprimento.

A sociedade do capital, que transforma direitos em serviços, que traz a meritocracia como política de justiça social, que responsabiliza o sujeito pela sua vitória ou não e despreza todo o contexto situado fora do mesmo, considerar os aspectos sociais, que implicam ou não no sucesso é reconhecer sua responsabilidade enquanto promotor de direitos.

As legislações foram criadas e arquitetadas para manter a ordem, dentro dos princípios que regem uma sociedade civilizada, com vistas a tornar o espaço social livre de desigualdades sociais e garantir a efetivação dos direitos de todos os cidadãos. Qualquer ato que configure desviante da norma estabelecida por intermédio das leis, torna-se ato infracional.

Pensar nas leis como instrumento normativo, em que as palavras expostas em letras pretas detêm um significado, e que tais palavras pertencem a um contexto específico, é atentar-se para o conceito de signo exposto por Bakhtin.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não

existe ideologia (BAKHTIN<sup>27</sup>, 2006, p.29).

Isso dito, cumpre-se dizer que o campo das políticas públicas se configura como solo de signos ideológicos. As políticas tornam-se um instrumento de produção, determinado a um fim, em que seu significado tende a refletir uma realidade exterior ao campo escrito, o que na maioria das vezes acaba por refletir as várias distorções presentes no âmbito das leis e de sua efetivação. Menciona-se que cada contexto social detém de aspectos específicos e estes por vezes acabam contribuindo para a existência de barreiras que promovem a não efetivação dessas políticas.

A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica. (BAKHTIN, 2006, p. 34).

A realidade é dotada da palavra e está presente enquanto signo ideológico, em todas as relações sociais. Atentar-se para as ideologias no uso da palavra é visualizar de que forma o *outro* é percebido dentro do contexto ideológico das leis.

Podemos dizer que as leis buscam trazer regras em prol de um tipo de sujeito ideal, utilizando os aparelhos ideológicos e repressivos do estado para alcançar os interesses do Estado dominante. As legislações trazem uma representação codificada da realidade e, enquanto letras que codificam uma realidade, estas precisam ser decodificadas, quando esses códigos são decifrados os sujeitos a quem estes códigos pertencem passam a perceber “as relações de entre os elementos da codificação e entre os fatos que a situação real apresenta, as relações que antes não eram percebidas” (FREIRE, 2005, p. 36).

Com o intuito de evidenciar as Leis que potencializam a plena igualdade de direitos entre os cidadãos brasileiros, iniciamos destacando a Constituição Federal, promulgada em outubro de 1988, com sanção do presidente da república na época, José Sarney. Registra-se que esse trabalho iniciou sua cronologia a partir da referida Constituição por entender que esta institui a democracia brasileira, sendo considerada uma Constituição cidadã, pois garante a participação social nas iniciativas do governo. Essa Constituição apresenta ao Estado suas responsabilidades

---

<sup>27</sup> O livro *Marxismo e filosofia da linguagem* foi publicado em 1929, com a assinatura de V. N. Volochínov. Descobriu-se posteriormente que assim como a obra mencionada, tantas outras obras de Bakhtin tinham outros nomes de membros do círculo, foram escritas por Bakhtin. Assim como tantas outras obras que alguns participantes do círculo.



enquanto promotor desses direitos, ao ponto de instituir a política brasileira como uma política de bem-estar social. Entendendo que o acesso a quesitos como saúde, educação e emprego é direto de todos e dever do Estado.

O artigo 5º da referida Constituição ressalta os direitos e deveres individuais e coletivos. Este é um dos principais artigos, visto que rompe com a ideia de superioridade de determinadas classes, colocando todos os cidadãos na mesma posição, ou seja, traz a equidade como princípio fundamental nas relações humanas, possibilitando a igualdade de direitos e o respeito entre todos: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. (BRASIL, 2017b, p. 5).

Com base no capítulo III, seção I, artigo 205 do referido documento, salienta-se a responsabilidade do Estado e da família para com a educação, assegurando não apenas a inserção do sujeito na rede regular, mas garantindo a sua permanência. Entende-se com esta lei que o Estado e a família fornecerão os recursos necessários para minimizar a evasão escolar e proporcionarão uma educação de qualidade: “Educação, como direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017b, p. 34).

Ou seja, entende-se que o Estado atuará como provedor dos recursos pedagógicos e humanos necessários na educação escolar dos cidadãos brasileiros. Percebe-se a notória presença do Estado e da família neste artigo como responsáveis pela educação de qualidade, porém, acompanhamos Prieto (2003) no questionamento: quando um destes ou os dois deixam de cumprir seu papel na educação, como garantir o cumprimento desta lei? De quem exigir a efetivação? A Constituição Federal de 1988 configurou-se como o principal norte jurídico para o país, no entanto, Kassar pondera que

Essa Constituição caracteriza-se por uma ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação, que passa a ser considerada direito subjetivo. Constitucionalmente implicado, o Governo Federal desde a década de 1990 tem implantado e/ou fomentado um conjunto de ações nas várias áreas dos serviços públicos como parte do sistema de proteção social. No entanto, também a partir dessa década, o governo brasileiro passou claramente a adequar-se à organização do mercado mundial globalizado na

expansão do modelo econômico capitalista (KASSAR, 2011, p. 69).

Nota-se, pois, que embora o Brasil constitucionalmente comprometa-se com os direitos sociais, nos quais saúde e educação são direito de todos e dever do Estado, percebe-se instituída uma política neoliberal mascarada, que compromete as políticas sociais. Isso fica evidente quando atentamos ao fato do Brasil seguir as diretrizes tanto na saúde como na educação dos modelos neoliberais.

Mas o que são políticas públicas? São respostas dadas pelo poder público, a algum problema público, que está afetando o bem-esta da coletividade. Segundo SECCHI (2010, p.1), “políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões”.

Políticas públicas tomam forma de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação de ações de uma rede de atores, gasto público direto, contratos formais e informais com *stakeholders*, dentro outros (SECCHI, 2010, p.8).

Pensar nas políticas, enquanto ato normativo, que regem uma dada sociedade é atentar ao espaço de poder, que esse tipo de ato normativo ocupa no cenário social. Enquanto letras pretas, postas em um papel, a veracidade das políticas de Estado se tornam uma regra a ser obedecida por uma dada sociedade. A elaboração destas partem de sete fases principais a saber: a identificação do problema; formação da agenda; formulação de alternativas; tomada de decisão; implementação; avaliação e extinção.

Todo o processo de constituição de uma política, tem engajado o controle social e estas não existiriam se o homem não exercesse seu papel enquanto sujeito ativo que está em constante interação com o seu meio e tendo suas ações atreladas ao uso da linguagem. “O sujeito bakhtiniano é aquele que vive inserido numa situação de troca social, que remete ao agir, à interatividade, aos atos” (PANHOCA & BONINI, [sd], p. 9). Salienta-se ainda que as políticas, as leis, decretos, portarias, entre outros, são criados para disciplinar, reger, formatar os sujeitos dentro das condições desejadas, diante de uma ordem social estabelecida. É essa compreensão

que tornam as legislações um poder ideológico, disciplinar. Ao tempo que é poder é também produto. A palavra é dotada de ideologia, pois toda enunciação traz consigo convicções/ juízos. A palavra torna-se instrumento, pertencente a todos, e ferramenta crucial para denunciar as contradições sociais.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. (BAKHTIN, 2006, p. 29).

A palavra é um signo, alicerçada nas relações sociais e na ação prática e está sempre orientada na relação entre eu e ao outro, em um contexto social específico. Toda palavra é orientada para um determinado fim, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p. 40).

As legislações, como diretrizes normativas para garantir o bem viver em sociedade, também tecidas a partir desses fios ideológicos, a fim de possibilitar ao sujeito direitos / deveres e enquadrá-lo dentro de uma formação pensada socialmente, dentro dos parâmetros de um sujeito ou de uma sociedade ideal. “Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (...) o domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 2006, p. 30).

As leis são conjunto de signos ideológicos, pensadas para atuar com uma realidade já existente ou futura. As políticas públicas se tornam a materialização desses signos. Frisa-se que este trabalho tem como foco os estudantes indígenas - acesso e permanência nos cursos de Pós-Graduação da UFS – as ações que surgem na educação para tornar efetivo esse signo (as leis, enquanto palavras escritas em papel em branco), sejam além de condições para o acesso, mas para o alcance de uma educação de qualidade, garantindo que o estudante indígena seja incluído e conclua o seu curso com sucesso.

As políticas, bem como as políticas públicas são gestadas por um grupo organizado, cabe

ao poder legislativo elaborar e modificar as leis, essas são criadas a partir da identificação de um problema / da necessidade da população ou de um grupo específico, a fim de possibilitar uma solução ou minimização de tal problemática, com o intuito de garantir a igualdade e justiça social. No entanto, cabe questionar, dentro de um sistema capitalista, com foco no lucro e que a todo momento tenta tornar direitos, serviços, até que ponto essas políticas foram gestadas para darem certo?

Descortina-se outro dado alarmante, no que diz respeito a aprovação da PEC-241, que estabelece um limite para os gastos públicos, ficando em vigência pelos próximos 20 anos, aplicando cortes orçamentários nos vários setores da sociedade. Nota-se que o Ministério de Educação, se tornou o primeiro ministério a ser pensado pelo governo, quando o assunto é redução orçamentária. No ano de 2017 as Universidade Federais amargam uma queda orçamentária de 20% nos seus recursos “segundo consta no Projeto de Lei Orçamentária (PLOA)” (ASCOM/ANDIFES, 2017).

Vivemos um ciclo vicioso de criação de políticas, decretos, leis e portarias “pensadas” para melhoria da população, e atrelado a estas, são criadas políticas de estado mínimo, neoliberais que primam sorrateiramente pela exclusão, marginalização e a não igualdade de direitos, ou seja, vivenciamos um cenário de contradições com vistas a não efetivação de direitos, anteriormente garantidos pela Constituição da República Federativa do Brasil. Estar atento as nuances expressas nas palavras é prerrogativa necessária para compreender para quem estas políticas foram pensadas. A ideologia é fabricada pelo poder dominante, sendo o Estado a representação maior desse poder, em que os indivíduos pertencentes a essa classe, tendem a manifestar seus interesses, como algo universal, pertencente a todos integrantes de uma sociedade (MARX & ENGELS, 1998).

O contexto ideológico se torna condição *sine qua non* para a construção da palavra – tem-se aqui as políticas públicas de educação como foco -. A sociedade capitalista que está direcionada ao lucro, ao ganho, tem imbricadas em seus atos normativos conteúdos que denotam uma busca pela efetivação da igualdade de direitos, no entanto, quando avaliadas de forma cuidadosa, é notório que a presença ou ausência de alguns termos, se tornam propositais, por vezes essas palavras expostas nas legislações, construída dentro de um contexto ideológico capitalista e excludente, tem como único proposito a não efetivação / garantia de direitos e a manutenção das desigualdades sociais. “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu

contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN, 2006, p. 107, 108).

É percebendo essas contradições presentes no discurso, nas leis, políticas ou ações que o conhecimento acontece, não o conhecimento alienante, mas o conhecimento capaz e emancipar, trazendo luz ao saber crítico e reflexivo, desalienando o sujeito diante de um Estado capitalista que utiliza seu poder de controle para estabelecer uma cultura em serviço de uma minoria dominante, se os oprimidos não estiverem atentos aos conteúdos presumidos que a todo momento é (im)posto pelo Estado os movimentos sociais serão ‘engolidos’ por essa força centrípeta que e tem como único propósito servir aos grandes investidores estrangeiros e as multinacionais. Quanto aos interesses da população? Essas ficarão à margem, um estado neoliberal percebe os direitos sociais como um desperdício de recursos públicos e o lucro e as práticas mercadológicas se tornam o real interesse dessa política de estado mínimo.

Aos povos indígenas foi destinado um espaço de subalternidade, na sociedade de forma macro e nos vários espaços de forma micro realidade que constitui o espaço social. A educação não se configura um espaço isolado, quiçá desprendido desse todo, a escola pertence a essa totalidade e consequentemente expressa no seu interior as lutas de classes existentes na coletividade. Observar o espaço da Universidade e não visualizar os povos indígenas inseridos de forma significativa é visualizar as contradições existentes na sociedade, refletindo acerca do jogo de poder e interesses que perpassam essa não inclusão.

O interesse do capital é perpetuar a ideia do estado mínimo, retirando direitos, considerando estes como gastos desnecessários ao governo a fim de instaurar serviços e movimentar essa grande máquina que é o mercado. A visão do índio dentro de um paradigma formatado nos escritos das cartas portuguesas, traz a visão do índio na atualidade de forma “irreal”, desconsiderando assim os 500 anos passados de colonização, instaura no imaginário coletivo que qualquer sujeito que se intitula índio e que não possui determinados traços fenóticos dominantes, como retratados nas cartas portuguesas, deixa de ser considerado índio e automaticamente deverá ter seus direitos enquanto povo indígena retirado.

Nota-se que o índio é percebido como estranho, dentro do seu próprio território. Sujeitos primeiros no Brasil, são colocados a margem<sup>28</sup> nas políticas, em particular, no campo da

---

<sup>28</sup> Com base nos dados coletados e divulgados pelo IBGE através do censo de 2010, nota-se que o quantitativo indígenas declarados totalizava-se 896,9 mil, ou seja, 0,4 da população total do Brasil. O censo de 2010 também mostrou que a taxa de alfabetização para indígenas maiores de 15 anos corresponde a 76,7. Esse dado quando

educação, ocupando o espaço de *agregados* no Brasil. Em se tratando de educação, principalmente da educação para os povos indígenas, segundo dados do censo de 2010 o analfabetismo ainda se configura como um dado significativo, haja vista o quantitativo de indígenas não alfabetizado, a fim de tornar explícito essa informação, seguem respectivamente os dados referente ao número de indígenas alfabetizados e não alfabetizados de forma macro e por Unidade Federativa.

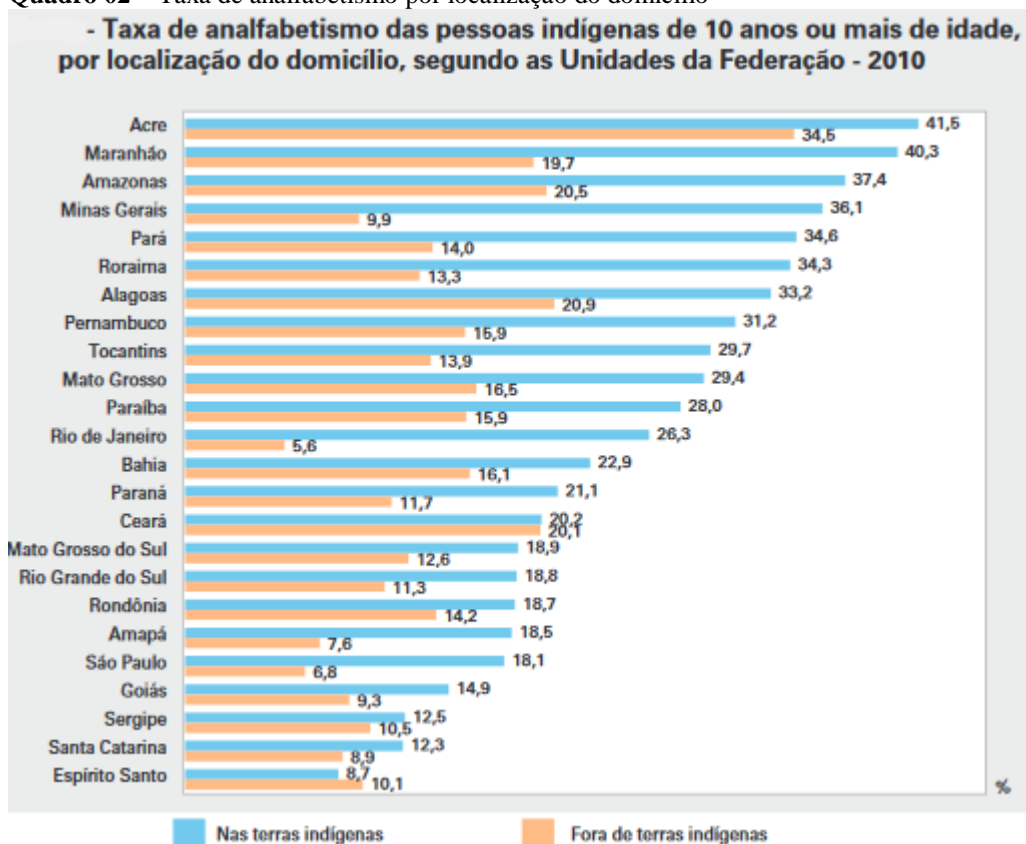
**Quadro 01** - Pessoas indígenas segundo condições de alfabetização.

| Distribuição percentual das pessoas indígenas de 15 anos ou mais de idade, por localização do domicílio segundo a condição de alfabetização - Brasil - 2010 |               |             |
|---|---------------|-------------|
|   | Alfabetizados | Analfabetos |
| Total   | 76,6          | 23,4        |
| Terras indígenas  | 67,7          | 32,3        |
| Foras de Terras indígenas   | 85,5          | 14,5        |

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

---

comparando ao censo de 2000 demonstra que houve uma redução na taxa de analfabetismo da população indígena de pessoas de 15 anos ou mais. No entanto ainda é considerado um número baixo, diante do universo total de indígenas existentes, bem como que ando comparado a taxa de alfabetismo dos não indígenas. Menciona-se que quando direcionamos o olhar para aos resultados do censo entre a zona urbana e rural a taxa de analfabetismo é considerada alta principalmente nesta última zona.

**Quadro 02** – Taxa de analfabetismo por localização do domicílio

Fonte: Censo 2010

Embora a pesquisa não seja sobre a taxa de analfabetismo do indígena, torna-se relevante evidenciar esses dados, que atrelados a ele decorrem outros prejuízos, morre também seus sonhos de evoluir nos estudos e ver atendido mais este direito que é seu, de todos. No entanto, mesmo se configurando como um dado expressivo quando comparado a anos anteriores, pode-se perceber com base nos dados arrolados que nesse mesmo ano de 2010 o Instituto de Geografia e Estatística apontou 76,7% dos indígenas são alfabetizados (IBGE, 2010).

Diante desse dado, é possível observar um aumento no número de indígenas alfabetizados, no entanto visualizam-se poucos indígenas ocupando espaços nos cursos superiores<sup>29</sup>, seguem em forma de tabela os dados referentes ao número de matrícula em 2014 nos cursos de graduação, por tipo de administração e por região geográfica, segundo informações do MEC/INEP/DEED visualiza-se:

<sup>29</sup> Segue em forma de Anexo (D) dados do INEP em relação as matrículas nos cursos de Graduação presenciais e EaD, seguido por Cor/Raça e por Unidade Federativa no ano de 2016.

**Quadro 03** - Matrículas de indígenas em IES no Brasil – 2014

| Tipos de IES | Nº de Matrículas |
|--------------|------------------|
| Pública      | 8.043            |
| Privadas     | 13.801           |
| Especiais    | 186              |
| Total        | 22.030           |

Fonte: MEC/INEP/DEED

**Quadro 04** - Matrículas de indígenas em IES no Brasil por região – 2014

| Regiões      | Nº de Matrículas |
|--------------|------------------|
| Centro-Oeste | 2.612            |
| Nordeste     | 4.768            |
| Norte        | 4.886            |
| Sudeste      | 8.141            |
| Sul          | 1.623            |

Fonte: MEC/INEP/DEED

Nota-se que existe uma crescente no número de matrículas de indígenas nas IES, se profissionalizando dentro de um saber formal ofertado nas academias, nos cursos de graduação, no entanto, essa presença ainda é tímida nos espaços da pós-graduação. Diante disso o pensamento se processa por dois caminhos: 1<sup>a</sup>) que programas sociais como cotas, bolsa permanência, Universidades Interculturais fomentam e oportunizam os indígenas ao acesso a cursos de graduação, em nível quantitativo diante do número de matrículas. 2<sup>a</sup>) que esses mesmos programas não foram eficientes, haja vista, poucos indígenas lograrem o espaço da Pós-graduação no Brasil. Isso fica visível, quando é construído e solicitado as Instituições de Ensino Superior, através da portaria normativa de nº13, de 11 de maio de 2016 “propostas sobre a inclusão dessas minorias, sejam, negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como políticas de Ações Afirmativas” (BRASIL, 2017c). É importante sublinhar que esta portaria se fundamenta na Meta 14 do Plano Nacional de Educação (PNE), orientado pela Lei 13.005/14 que estabelece ações que visem minimizar as desigualdades e fomentar o acesso das populações excluídas historicamente, sejam indígenas, afro, pessoa com deficiência, população do campo nos programas de Mestrado e Doutorado das IES.

No Brasil a obtenção de dados estatísticos que demonstrem a participação das populações



indígenas, afro e da pessoa com deficiência nos cursos de Pós-graduação, é uma tarefa árdua, poucas pesquisas abordam essa temática. Os Centros de Pesquisas, o Ministério da Educação e os Programas de Pós-Graduação das Universidades Brasileiras não possuem um banco de dados com essas informações, demonstrando a carência de dados quanto a inserção dessas minorias nos Programas de Pós-Graduação. No entanto, no ano de 2012 o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) apresentou alguns dados quanto a esse nível de ensino:

**Quadro 05:** População por critério étnico-racial.

| POPULAÇÃO                                   |        |                |              |
|---|--------|----------------|--------------|
| ////////////////////                        | BRANCA | PARDA          | NEGROS       |
| População Total Residente no Brasil em 2010 | 47%    | 42%            | 8%           |
| Mestrado e Doutorado                        | 80%    | 16% M<br>12% D | 3% M<br>2% D |

**Fonte:** Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE)<sup>30</sup>

É perceptível no quadro que existe um branqueamento nesse nível de ensino, além das poucas fontes que evidenciam o ingresso dessas minorias nos cursos de Pós-Graduação, neste os povos indígenas sequer são mencionados, o que não significa que os povos indígenas não tenham ingressado nessa modalidade, no entanto, essa realidade reifica a importância da efetivação de políticas de ações afirmativas, não como instrumento permanente, mas como mecanismo necessário e temporário para redução das desigualdades sociais que acometem as minorias desde o tempo da colonização.

## 2.2 O ESPAÇO ACADÊMICO É TAMBÉM DOS POVOS INDÍGENAS

Se é certo que o povo indígena tem sua sociedade tão única e tão singular, é certo, igualmente, que este povo não está engessado nas suas aldeias a ponto de viver e depender tão somente que sua sociedade oferece; ainda que não seja pouco; ainda que não seja pobre; ainda que não seja um lugar que dali muito se possa tirar; muito se possa aprender; muito se possa

<sup>30</sup> Mestres 2012: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira- Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2012.

viver; muito se possa ensinar e muito se possa educar.

Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa. Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (BRANDÃO, 2007, p. 8-9).

E, tudo nesse lugar é muito mais que o homem branco é capaz de ver. Lá, tudo se mistura e se faz grande - seus saberes, suas danças, seus sentimentos, suas artes, suas histórias, seus modos de convivência, seus cantos, seus gritos, seus silêncios. Tudo tem cheiro de vida, de paz e de terra molhada. Tudo faz parte de tudo e se infiltra “na sensação da carne e da vida”. De tudo se tem o que tirar. De tudo, “onde baloiçamos ao vento”, ou na rede, ganha sentido. O que brota da terra, da chuva que cai, das cores do arco-íris, do rio que corre, do raio de sol, das folhas secas no chão, “de uma nuvem que a sombra subida diz que passa, uma brisa que se ergue, o silêncio que se segue quando ela cessa, um rosto, um outro, ” (PESSOA, 2016, p. 318). Tudo vem com força, do nascer do dia ao chegar a noite embalada pelas estrelas que falam nas alturas. Este é o lugar. Lugar de tensões. Lugar que transcende os limites de suas aldeias. Lugar que também sofre os desmandos e descasos das políticas de estado em que se insere. Lugar de nascimentos. Lugar de culturas. Lugar de contradições. Lugar de vida genuína. Lugar, porém, que não abarca tudo que se quer, se deseja e se, pretende alcançar. E, por isso, esse lugar transcende seus próprios limites de suas aldeias. Nesse cenário, outros lugares, porém, podem ser por ele – o indígena - conquistado, entre os quais, o lugar universitário.

Este lugar se configura também como lugar de pertencimento aos indígenas, de modo que os indígenas sejam percebido não tão somente como sujeitos a serem pesquisados, sujeitos

folclóricos do período colonial, mas como pesquisadores. E como tal, tenham direito a voz, a escrita, a descoberta. Autores de sua própria história. Desvelar, assim, a figura do índio no imaginário da população e nos diversos espaços da sociedade nos limites do espaço acadêmico, cursar o nível superior, porque não dizer, os cursos de Pós-Graduação.

é um processo legítimo dos povos indígenas, não por ser indígena, mas por ser um caminho educacional que requer uma série de procedimentos e investimentos que não possa ser visto no futuro como uma concessão especial ao índio, mas como uma conquista baseada nas oportunidades devidamente ofertadas, orientadas para o desempenho que se requer das pessoas diante da modernidade tecnológica e da evolução (TERENA, 2003, p. 104).

Nesse cenário, resume ainda o autor o conceito de vida e de educação, que se tornará efetivo, como efetivos são os ensinamentos indígenas inspirados em valores e respeito mútuos (TERENA, 2003). Garantir somente o acesso do índio ao espaço acadêmico da Pós-Graduação é insuficiente, é necessário garantir outros dispositivos que possibilitem o indígena evoluir nos variados níveis de ensino.

Destaca-se que a educação não é algo *estanque*, formatizado pelas políticas de educação. A educação também se processa através de trocas, movimentos, comunhão, a educação é práxis, é relação entre teoria e prática é atribuição de sentidos e significados, ou seja, a educação se processa nas várias formas de transmissão do saber, estes saberes dotados de reflexão. Nos territórios indígenas a educação é percebida como uma educação diferenciada, considerando os aspectos socioculturais presentes dentro dessas comunidades indígenas, nas suas práticas escolares. Registra-se que a educação para os povos indígenas, não foi pensada apenas para inserção destes no ensino fundamental ou médio, e, menos ainda, na educação superior. A educação escolar para os povos indígenas foi pensada como fortalecimento da identidade, espaço de luta e de afirmação, como espaço de resistência.

Convém ressaltar que em 1973 fora promulgado o Estatuto do Índio na Lei nº 6.001/73, que de forma acanhada pontuou o acesso do indígena as diversas modalidades de ensino vigente no Brasil. Sublinha-se o art. 48 “estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País” (BRASIL, 2016a). Com isso a questão da educação escolar indígena ganhou maior visibilidade, frente ao acesso à educação pública no Brasil. “Em 1977<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Em 1981, com a “assunção dos militares em todas as diretorias da instituição indigenista, o General Golbery do

quatro jovens indígenas chegaram a Brasília com o intuito de iniciarem um novo processo de aprendizado instituído pelo sistema educacional do homem branco (...) dois anos depois já eram quinze *indígenas no ensino superior*” (TERENA, 2003, p. 101; grifo meu).

Posteriormente o quantitativo de estudantes indígenas ocupando os espaços nas Universidades foi crescendo gradativamente<sup>32</sup>. Em matéria publicada pelo jornal “O globo” foi evidenciado que nos anos de 2011 a 2012 o número de estudantes indígenas matriculados nos cursos de graduação no Brasil correspondeu a 9.756 e 10.282 respectivamente, em 2014 esse número aumentou para 22.030, em 2016 o total refere-se a 49.026, observa-se que “os números têm crescido a cada ano, refletindo, dentre outras coisas, os efeitos do crescimento de suas taxas de escolarização e de uma maior mobilização política das organizações indígenas e indigenistas em torno destas demandas” (POTIGUARA, 2016, p.257). No entanto, quando comparado ao número de pessoas que se autodeclararam indígenas no Brasil em 2010, segundo dados do CENSO, esse número atingiu cerca de 817.963 pessoas, esse dado quando comparado ao número de indígenas inseridos no espaço de graduação, demonstram que a inserção de indígenas inseridos nas IES ainda está longe de ser considerada ideal.

No ano de 2002 o governo sinalizou através do decreto nº 10.558/02 o programa diversidade na universidade, uma possibilidade de acesso e permanência para grupos que historicamente foram excluídos, apresentando em seu art.1º que:

O programa diversidade na universidade, inserido no âmbito do Ministério da Educação, tem a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros (BRASIL, 2017d).

Este decreto foi publicado em 2002 e posteriormente outras políticas foram criadas a fim de atender a população indígena. Uma das grandes conquistas frente ao processo de acesso ao ensino superior dos estudantes indígenas, faz menção a Lei 12.711/12, conhecida como Lei das Cotas que passou a garantir que as instituições federais de educação superior, vinculadas ao

---

Couto e Silva determinou que o Presidente da FUNAI, Coronel do Exército João Carlos Nobre da Veiga, expulsasse aqueles indígenas, quando “chegaram à conclusão” de que o índio jamais deveria ter acesso o 1º e 2º Graus e, muito menos, a Universidade” (TERENA, 2003, p. 101).

<sup>32</sup> É possível observar esse comparativo nos quadros 03 e 04.

Ministério da Educação – MEC deverão reservar um total de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação “para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. Com vistas a ampliação do acesso de grupos minoritários, excluídos historicamente à universidade.

Salienta-se o art. 1º do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, lei 6.096/07, que teve como intuito “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2017e). Com relação a garantia de permanência dos estudantes indígenas, menciona-se a Lei 12.416/11 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96 no art. 1º, §3º dispondo sobre a educação superior para os povos indígenas.

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2017f).

Nota-se que o olhar das políticas para essa demanda, que embora pequena, está ocupando os espaços nas Universidades é de extrema relevância, tanto as políticas de cotas para acesso, quanto as políticas que visam garantir a permanência, ainda restritas em formato diferenciado apenas para indígenas na graduação. Estas ações atenuam uma problemática maior, que diz respeito a falta de investimento na educação, bem como uma democratização real do ensino. O art. 3º da lei 12.711/12 destaca:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º<sup>33</sup> desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2017g).

---

<sup>33</sup> Lei 12.711/12- art. 1º “as instituições federais de educação superior vinculadas ao ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Outra conquista dos povos indígenas, inseridos nos cursos de graduação das IES brasileiras, diz respeito ao Programa Bolsa Permanência para estudantes indígenas, visando garantir sua permanência no ensino superior, lançado em 2013 em parceria com FUNAI, Governo Federal, Ministério da Educação, entre outros órgãos, que visam “democratizar o acesso e permanência no ensino superior de estudantes indígenas, quilombolas e daqueles em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2017h) Este programa oferece uma bolsa permanência no valor de 900,00 (novecentos reais)<sup>34</sup>. No entanto, essas legislações estão direcionadas apenas para os cursos de graduação.

O acesso às letras nos níveis mais elevados de ensino, exigem que os povos indígenas saiam das suas reservas e se formem como jovens estudantes indígenas, no espaço do não-índio, com consciência crítica, dentro dos saberes formais, que em consonância com os saberes tradicionais formam guerreiros capazes de lutar, questionar, protagonizar sua história a partir das suas próprias falas. Nas palavras de Terena “Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou” (TERENA, 2003, p. 104).

Mesmo reconhecendo o valor dos saberes e da cultura indígena como suficientes para promover a qualidade de vida de seus povos, os problemas decorrentes de séculos de expropriação dos direitos, dos territórios, dos modos próprios de vida e de educação pelo processo colonial, demandam o acesso dos indígenas à legislação dos não índios, às tecnologias, à linguagem, enfim aos conhecimentos do mundo não indígena dos quais deve se valer a fim de apoderar-se de seus direitos, recuperar seus territórios, para a valorização e produção de sua cultura e afirmação de suas identidades (LIMA, 2013, p. 29).

É conhecendo o saber do outro, das “armas simbólicas e das expressões ideológicas que estruturam uma dada sociedade, a partir dos saberes do Estado” que os grupos minoritários criam estratégias mais efetivas e direcionadas para resistirem e existirem dentro de um cenário social que é dinâmico e permanece em constantes transformações sociais.

A sociedade é permeada por contradições, como mencionado, a educação e consequentemente os cursos superiores e as Pós-Graduações, visibilizam as relações desiguais, elitistas que revelam as fragilidades diante do sistema educacional brasileiro. Com o intuito de minimizar os vários problemas sociais, principalmente no âmbito da educação, criam-se políticas

---

<sup>34</sup>Informação retirada do Manual do Bolsa Permanência disponível em: [http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cgpc/pdf/folder\\_cgpc\\_escolar.pdf](http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cgpc/pdf/folder_cgpc_escolar.pdf).

de ações afirmativas para o ingresso nos cursos de Pós-Graduação das IES. Enquanto a problemática referente a oferta de uma educação pública, universal e de qualidade não for considerada como agenda prioritária nas políticas de governo, com investimentos e financiamentos adequados, continuaremos lançando mão desses dispositivos paliativos, que “resolvem” temporariamente uma questão, porém acabam procrastinando a resolução de uma problemática maior: a oferta de uma educação efetivamente igualitária e que promova a justiça social.

## 2.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A PÓS-GRADUAÇÃO

Nenhum índio, ao ingressar no mundo desconhecido dos espaços acadêmicos, quer ver e ter sua condição de ser índio ameaçada. Partindo da premissa de que o índio, enquanto indígena, quer e pode ir além dos limites de sua aldeia e chegar onde o outro chegará sem deixar de ser quem é. O lugar do índio nas políticas públicas e, sobretudo, nas mais variadas instâncias dos espaços universitários é ainda tão acanhado que precisamos de lentes de aumento para ter que falar desses lugares. E quanto mais elevado o nível de formação, tanto mais este lugar é esquecido, para não dizer escondido ou até invisível.

Aos povos indígenas não foi permitido permanecerem em suas terras, dentro da sua organização própria de sociedade, haja vista que a todo momento os direitos dos povos indígenas eram descomedidamente retirados. Para garantir a sobrevivência os índios precisaram se apropriar do saber do homem branco, fazer uso das mesmas ‘*armas*’, aliando as suas técnicas de enfrentamento, para desta forma exigirem a efetivação de direitos anteriormente conquistados. Ainda tendo como base (TERENA, 2003, p.101)

No ano de 1977, quatro jovens indígenas chegaram a Brasília com o intuito de iniciarem um novo processo de aprendizado instituído pelo sistema educacional do homem branco, através de bolsas de estudos obtidas junto à Fundação Nacional do índio, tendo como premissa legal o até então desconhecido Estatuto do índio, a Lei nº 6.001/73. Dois anos depois já eram quinze e, em 1981.

O percurso dos estudantes indígenas no contexto educacional, foi permeado por constantes lutas, diante do seu reconhecimento enquanto cidadãos brasileiros de direitos. Com a publicação da constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que trouxe os artigos 231 e

232, no documento base de uma nação que expõe o direito a preservação da “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Embora muito relevante o reconhecimento dos povos indígenas nas legislações federais, elas não garantiram, nem tão pouco efetivaram a inclusão dos excluídos. O art. 5º da CRF destaca que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 2017b, p. 2). Nota-se que, em vista das leis, todo sujeito brasileiro amparado na CRF tem direito a ter seus direitos sociais garantidos. Violar o direito de qualquer cidadão brasileiro, seja índio, branco, negro, pessoa com deficiência, gay, cigano ou qualquer grupo a quem esse sujeito pertença, prescreve-se crime contra a Constituição, documento maior que regulamenta e norteia toda a sociedade brasileira.

A CRF de 1988 trouxe os direitos fundamentais, com o intuito de “proteger” o homem do próprio Estado, esses direitos fundamentais não podem ser negados, pois a negação ou retirada<sup>35</sup> se configuram como ato inconstitucional. Os direitos fundamentais de segunda geração, expostos no direito constitucional brasileiro, estão relacionados a todos os brasileiros, principalmente a grupos menos favorecidos, atribuindo ao Estado a responsabilidade em garanti-los. Sublinha-se que Saúde, Educação, Segurança, Moradia, Alimentação se constituem como direitos fundamentais de segunda geração. O foco deste trabalho diz respeito a educação e é sobre ela que direcionamos nosso olhar. O decreto nº 5.051/04, que dispõe sobre a Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre os povos Tribais, aponta no art. 26 que “deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional” (BRASIL, 2017i, p.7). O acesso à educação pelos povos indígenas em todos os níveis e, portanto, com possibilidade de evoluir em etapas posteriores, tornou-se algo legislado, defendido e assegurado pelas leis do país. Mas ainda está longe de se fazer valer<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Vivenciamos ultimamente uma agenda neoliberal que a cada momento emerge com maior força, afim de tornar esses direitos, serviços. Baseando –se numa política de sucateamento do serviço público e instituindo massivamente a ideia que o privado é melhor, nos últimos anos, com o Golpe político arquitetado pelas grandes empreiteiras junto ao Partido da Social Democracia Brasileira e as grandes mídias formadoras de opinião, com a retirada da presidenta eleita pelo voto direito, vivenciamos diariamente de forma explícita a ruína dos direitos anteriormente conquistados.

<sup>36</sup> Esta pesquisa mostrará na próxima sessão que ainda estamos longe de fazer valer a legislação que ampara tal “garantia”. O número reduzido de indígenas que conseguem alcançar os níveis acadêmicos mais elevados demonstra, uma fragilidade na efetivação destas legislações.



Outro grande dispositivo legislador referente a educação brasileira, diz respeito a LDBEN/96 (Lei de Diretrizes e Bases Nacionais), expondo no título II, artigo 2º que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017j, p.1) É nesse mesmo documento que se expõe no art. 44 a educação superior, evidenciando nos parágrafos seguintes a abrangência desta categoria de ensino, desse modo, entende-se que a pós-graduação se configura como mais uma modalidade da educação que deverá ser ofertada pelo Estado, haja vista fazer parte de um todo, ou seja, um direito fundamental.

Outro documento central no que concerne ao ensino ofertado na Pós-Graduação, refere-se ao Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), documento construído a fim de realizar um diagnóstico da real situação das Pós-graduações no Brasil, a partir dos estudos realizados, da colaboração dos estudiosos que construíram o plano, a fim de contribuir para a formação de propostas para elaboração de políticas de governo. A criação e a implementação dos cursos de Pós-Graduação contaram com Planos direcionados aos anos de (1975-1979); (1982-1985); (1986-1989); (2005-2010) e o último plano pensado para os anos de (2011-2020). Este tem como objetivo “definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil” (BRASIL, 2017k, p. 4).

O PNPG organizado para vigorar no decênio de 2011–2020 visa intensificar a expansão da Pós-Graduação e das atividades de pesquisa no Brasil.

Plano foca na expansão e correção de assimetrias regionais, criação de uma agenda nacional de pesquisa, sobretudo em áreas prioritárias, aperfeiçoamento da modelo de avaliação da Capes, incentivo à interdisciplinaridade e a ações voltadas para elevar a qualidade da educação básica e outras modalidades de educação (ALVES e OLIVEIRA, 2014, p. 370).

Atrelado ao PNPG, tem-se em vigência no Brasil o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em junho de 2014. Salienta-se que a cada dez anos, é formulado (PNE), este configura-se como documento norteador da educação brasileira, com vistas a propor metas e lançar estratégias a fim de suprimir desigualdades e garantir uma educação justa para todos. Aprovado<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Em 2014 o Plano Nacional de Educação, foi aprovado. No entanto, a aprovação deste só ocorreu após 04 (quatro)

em 2014, o PNE pensado para este decênio (2014-2024), descreve na meta 14 “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”. (PNE, 2017l, p. 12).

Esta meta ainda expõe um total de 15 estratégias, todas com vistas a ampliação e investimento da oferta, a fim de garantir acesso e permanência nesse nível de ensino. Frisa-se aqui a meta 14.5 que decorre sobre “implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado” (IDEM, p.12). Descortina-se a realidade quanto a efetivação desses dois últimos documentos mencionados, quanto ao acesso e permanência das minorias nos cursos de Pós-Graduação. Nota-se que PNPG não faz citações quanto a grupos minoritários no espaço acadêmico, sabendo que ele se configura como mais uma política de estado é relevante as minorias ocuparem espaço no campo dessa política. Quando esses sujeitos passam invisibilidades dentro desses documentos, o olhar de invisibilidade prossegue.

Não esquecemos aqui o fato do Plano Nacional de Educação (PNE), fazer essa menção a grupos minoritários na Pós-Graduação, no entanto, essa citação as minorias também deveriam perpassar ambos os Planos Nacionais, seja especificamente na Pós, ou na educação como um todo. Entende-se que estas políticas de âmbito nacional se configuram como políticas de estado para educação, quando esses dados não aparecem, esses grupos caem na deslembração dos direitos. Com a publicação da Política de Ações Afirmativas as minorias começaram a ser melhor visibilizadas, diante da força de Lei, nos espaços acadêmicos.

## 2.4 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS<sup>38</sup> NO BRASIL

Antes de iniciar esse tópico do trabalho, é relevante conceituar as ações afirmativas (A.A) para o Ministério da Educação que as define como:

Conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente (...) que tem como objetivo eliminar as desigualdades e segregação, de forma que não se mantenham grupos elitizados e grupos marginalizados na sociedade, ou seja, busca-se uma composição diversificada onde não haja predomínio de raças, étnicas, religiões, gênero, etc (BRASIL, 2017m [sd]).

Em setembro de 2001, ocorreu no Brasil a terceira “conferência mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância promovida pela Organização das Nações Unidas - ONU”. Em julho desse mesmo ano, consolidou-se no Brasil “uma agenda iniciada em 1995 na Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela Cidadania e pela Vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995 em Brasília” (ARTES, UNBEHAUM, SILVÉRIO, [et. al], 2016, p.11), nesse momento. Foi unanime entre as entidades do movimento negro, sobre a relevância em elaborar ações afirmativas no Brasil.

Naquele mesmo ano de 2001, a Fundação Carlos Chagas (FCC) em parceria com a Ford instituíram um Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação. Previsto inicialmente para durar 10 (dez) anos, prorrogado por mais 03 anos, encerrando suas atividades em 2013, tendo suas atividades implementadas em 22 países. O programa tinha como finalidade disponibilizar bolsas de mestrado e doutorado a grupos considerados minoritários, com pouca presença física nos espaços do ensino superior e oferecer formação / preparação para ingresso em programas de pós-graduação. Durante o tempo de vigência do programa, foram ofertadas 4.348 bolsas em cenário global. No Brasil o programa realizou 08 seleções, disputando um total de 8,7 mil candidatos, concedendo 343 bolsas (ROSEMBERG, 2013).

Ações afirmativas nas Universidades Brasileiras começaram a ganhar espaço, “pois elas

---

<sup>38</sup> A expressão ação afirmativa foi, no campo das políticas públicas recentes, criada em 1963 pelo então presidente Kennedy para denominar as medidas para promover a igualdade entre negros e brancos nos EUA. A intenção da proposta de Kennedy era responder ao profundo conflito derivado da segregação racial, conflito esse denunciado pelo movimento pelos direitos civis nas décadas de 50 e 60 (NASCIMENTO, 2004, p.4).

redistribuem o acesso às universidades públicas” (JÚNIOR; DAFLON e CAMPOS 2012, p. 401), a experiência adquirida através do programa bolsas, fomentou a criação do Programa Equidade, também apoiado pela fundação Ford em parceria com a Fundação Carlos Chagas. Nesse pretendeu-se financiar 15 universidades que já fruísssem experiências de ações afirmativas na graduação, dentro do mesmo viés de formação pré-acadêmica, para sujeitos com pouca representatividade nos cursos de pós. Diferentemente do Programa Bolsas, o programa equidade não concedia bolsas individuais, mas disponibiliza recursos para as Universidades que tinham melhores propostas, convergentes com o edital.

O encadeamento de propostas que foram surgindo entre os programas a fim de abrir caminhos para ações afirmativas na pós-graduação, foi se tornando visível. No dia 17 de novembro de 2013 o governo brasileiro, publicou a portaria nº 1.129/2013, criando o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Que tinha como objetivo possibilitar a “capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa no Brasil e no exterior, de excelência” (BRASIL, 2017n, p. 01). Toda esta portaria faz vistas ao acesso e permanência de grupos minoritários na Graduação e Pós-Graduação.

Leis como a 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial) e 12.711/12 (Lei das cotas), se configuram “em tese” como o momento em que a invisibilidade das minorias nos espaços acadêmicos e nas leis acabam, e estas passam a exercer seu papel enquanto protagonistas no seu processo de ensino. Pontua-se que essas políticas visam oportunizar o ingresso a bens públicos, aos quais determinados grupos sociais não tiveram acesso, levando em consideração a sua proporcionalidade. Essas políticas tornam-se “reguladoras do desequilíbrio histórico e presente da representação social destes grupos no acesso à cidadania fundamental (...) neste caso, são grupos historicamente e presentemente discriminados (...) tais políticas são chamadas de ações afirmativas nos EUA” (PAAF, 2008, p. 2). São essas políticas que visa denotar a democratização dos espaços acadêmicos fortalecendo a presença de grupos com pouca representatividade no espaço da academia.

Essas políticas direcionadas para os grupos minoritários se tornam uma estratégia de aproximar, inserir e efetivar um direito, sendo assim “as ações afirmativas orientadas para as populações etnicamente diferenciadas compõem uma das estratégias para que estudantes

universitários estejam mais próximos” (SOUZA, 2016, p.42), de um espaço social que é seu por direito (ARENDT, 2014). Tornando o espaço das universidades, enquanto instituição pública, espaços de visibilidade.

O sentimento e a vivência da exclusão e injustiça social de um sujeito, agregado também ao sentimento de falta de outro sujeito diante de uma demanda que afeta a toda coletividade, faz emergir nos movimentos sociais um processo de questionamento da situação vigente, e consequentemente uma pressão social sobre a Sociedade e o Estado pela garantia da ampliação e universalização de direitos. Os movimentos sociais se tornam uma força contrária, diante a aceitação da realidade imposta, atuando como um *contra poder* dentro desse cenário social.

Mesmo nos Estados Unidos da América, as políticas públicas voltadas à concretização do princípio da igualdade são resultados do chamado *movimento dos direitos civis*, que teve no movimento social negro o seu principal protagonista. Pode-se dizer, portanto, que, como prática política, a ação afirmativa teve início e é bandeira nos movimentos sociais de afirmação de identidade e direitos (NASCIMENTO, 2004, p.5).

Os movimentos sociais são as vozes das minorias a quem as políticas visam atender. É a denúncia de um povo, que peleja em busca de políticas de reparação diante de uma injustiça social. Essas políticas não podem ser compreendidas como assistencialistas ou políticas de caridade, nem tão pouco, como direcionadas a sujeitos cognitivamente inferiores, mas devem ser compreendidas com políticas de reparação, diante das várias opressões que as minorias sofreram em prol de grupos dominantes, desde a presença dos portugueses a mais de 500 anos de colonização, diante da exploração das riquezas e da mão de obra indígena e negra.

Essas políticas de cotas para ingresso tanto no ensino superior como em concursos públicos, representam uma conquista dos movimentos sociais, foi pelo grito do povo em prol do povo e contra uma sociedade hegemônica capitalista que exclui o diferente, que as políticas de ações afirmativas ganharam espaço na sociedade. É na força dos movimentos sociais que as lutas dos contrários se tornam visíveis. Destaco o movimento indígena, como um exemplo da ação concreta “de pessoas que, sem se conhecerem, deixaram rastros de solidariedade. Foram pessoas que viveram em tempos diferentes, mas que sua resistência permitiu que as novas gerações sobrevivessem para atuar incisivamente dentro da sociedade brasileira (MUNDURUKU, 2012), produzindo assim resistência, física, epistemológica e cultural nos vários espaços sociais.

## 2.5 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: mapeamento histórico e acadêmico

As Universidades Brasileiras surgiram em um contexto ditatorial, dentro da proposta de Reforma Universitária desenhada pelo regime militar na época. Com vistas para um ensino que contribuísse com a construção de uma mão de obra capacitada diante das exigências do mercado econômico que se instaurou no Brasil e da crescente industrialização, o foco é no ensino técnico profissionalizante, como exposto na lei 4.024/61 que já fixava as diretrizes e bases da educação nacional, inclusive o ensino superior.

Diante desta reforma promovida pelos militares no ano de 1965, houve um aumento de mais de 212% de matrículas para essa modalidade e foi nesse cenário de expansão que a Universidade Federal de Sergipe nasceu (BRETAS, 2014). No entanto, nessa mesma época o ensino elementar amargava uma posição pouco expressiva<sup>39</sup> não conseguindo atender nem 50% da população pertencente a esse nível de ensino. O cenário de militarização trouxe para o Brasil e para os brasileiros, fortes impactos na história de um povo e principalmente no âmbito da educação.

Segundo Saviane (2007) o ano de 1969 é o marco de abertura dessa nova etapa, respectivamente com a Lei nº 5.540/68 que discorre sobre a organização e o funcionamento do ensino superior e o decreto nº 464/69 que estabelece as normas complementares para o funcionamento da reforma universitária instituída pela primeira.

A história da educação superior (...), se caracteriza por um terreno fértil para os conflitos modernos, pois se, nos países desenvolvidos esse nível de ensino se estabeleceu após a consolidação dos níveis básicos e, além disso, foi mais ou menos regrado pelas necessidades sociais e econômicas, no Brasil se expandiu sem que a educação básica estivesse devidamente atendida e, em geral, sem planejamento para a oferta de vagas e garantia de permanência de estudo (BRETAS, 2014, p.31).

---

<sup>39</sup> Diante das mudanças no ensino primário, secundário e médio, a saber: a obrigatoriedade do ensino de 1º e 2º graus, que passou de 4 para 8 anos, atrelando essa “conquista” a redução orçamentária, que impossibilitava a oferta do ensino para todos, item pontuado no Plano Nacional de Educação para o período correspondente aos anos de 1962 a 1970. Ponta-se que o interesse nesse período não era a oferta e o investimento de ensino público, por este demandar custos ao estado. Mas, fomentar a presença da iniciativa privada e do capital estrangeiro no Brasil (ASSIS, 2012).

Uma expansão inversa, no Brasil não se consolidou o ensino elementar, mas o Estado já direcionou suas ações para o ensino superior, a fim de atender a necessidade do mercado e da indústria e consequentemente do estímulo ao capital estrangeiro. Essa não preparação e organização em níveis da oferta do elementar para o superior, primando pela qualidade na oferta, deixou marcas no cenário da educação superior Brasileira, até os dias atuais.

A direção era formar mão de obra técnica, capaz de atender a demanda do mercado, daí surgiram as primeiras Universidades no Brasil, a saber: A Universidade do Rio de Janeiro (1920); Universidade de Minas Gerais (1927); A Universidade de Porto Alegre (1928); Universidade de São Paulo (1934); e a Universidade de Brasília em (1961)<sup>40</sup>, e de forma gradativa as demais universidades brasileiras, todas sobe a égide da reforma universitária 1968.

O Poder Executivo Federal, através do decreto-Lei nº 269/67, autorizou a instituir a Fundação Universidade de Sergipe, oportunizando a população Sergipana o oferecimento da primeira e única instituição pública de ensino superior. A UFS nasceu “para um novo ciclo histórico do Estado, que pretendia avançar para além da economia agrária e da política oligárquica para uma sociedade urbana, modernizada e industrializada, porém essa mesma Universidade surgia atrelada a uma estrutura socioeconômica, haja vista Sergipe ser terra de engenho e consequentemente do poder hegemônico da oligarquia local, que detinha fortes influencias nas instituições que comandavam uma sociedade.

Idealizada e organizada por autoridades sergipanas, além da presença da Igreja através da figura de Dom Luciano Duarte, políticos como José Rollemberg, entre outros. A UFS começou a ser criada em 1963, através da Lei nº 1.194, 11 de junho de 63, quando o governador do estado de Sergipe, João de Seixas Dória, autorizou a transferência dos estabelecimentos de ensino superior existentes no Estado para a Universidade Federal de Sergipe.

Em 1950 o ensino superior iniciou seu funcionamento em Sergipe, com as faculdades de Ciências Econômicas de Sergipe; a Escola de Química, ambas pertencentes ao governo do estado. Um ano depois as Faculdades de Direito; Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe; a Escola de Serviço Social de Sergipe e de Medicina em 1961. Essas seis faculdades constituíram tanto a criação quanto a história da federalização desta Universidade Federal de Sergipe. Sublinha-se que

---

<sup>40</sup> Não é objetivo da pesquisa realizar um aprofundamento acerca da criação de todas Universidades brasileiras. Nos direcionaremos brevemente a história da Universidade Federal de Sergipe, haja vista o interesse é discutir a Pós-Graduação.

a política educacional durante o período ditatorial estabelecia para as Universidades o dever de produzir conhecimento científico e tecnológico capaz de incentivar o progresso econômico (BRETAS, 2014).

No ano de 1969 através do parecer nº 77 do Conselho Federal de Educação a pós-graduação foi regulamentada e implantada no Brasil (SAVIANI, 2007). Parte da proposta de reforma do ensino superior nos anos de 1960 (ALVES e OLIVEIRA, 2014), organizada pelo grupo militar que dominava o cenário brasileiro, com objetivo exclusivamente econômico. A educação se tornou mais uma ferramenta para abertura do capital estrangeiro e uma das melhores maneiras dos militares alcançarem seus propósitos, que era incentivar a abertura do capital estrangeiro dentro do país, e simultaneamente formar uma elite intelectual no Brasil<sup>41</sup> que incrementaria a produção científica. No entanto, o contexto social mudou, os militares saíram do poder, a democracia instaurou-se no Brasil a constituição cidadã foi aprovada e em ‘tese’ efetivada, garantindo direitos a todos os cidadãos brasileiros.

A Pós-Graduação faz referência aos cursos de mestrado e doutorado, direcionados as atividades de ensino e pesquisa. Atualmente a UFS oferta 58 (cinquenta e oito) programas de Pós-Graduação<sup>42</sup> divididos entre acadêmicos e profissionais, compreendidos nas áreas de saúde, humanas e exatas. Durante todo o processo de criação, implementação e desenvolvimento da Universidade Federal de Sergipe, poucos indígenas estiveram ocupando esse espaço, seja na graduação, seja na Pós-Graduação, o que traz à tona os reflexos do processo histórico de como essa Universidade foi construída e para quem ela foi pensada.

No ano de 2017 visualizamos somente 04 (quatro) indígenas na graduação; e nos últimos cinco anos somente 02 (dois) na pós-graduação<sup>43</sup>. A invisibilidade das minorias nesta Universidade continua denunciando o fato que ela não foi pensada para a diversidade, mesmo Sergipe possuindo uma aldeia indígena no seu território; 11 (onze) etnias indígenas no estado vizinho; e consequentemente por desenvolver pesquisas junto aos povos tradicionais dessas regiões. Destacando assim que para a Universidade Federal de Sergipe essa população continua a

---

<sup>41</sup> Não nos propomos aqui, a fazer uma rememoração do cenário ditatorial, nem de toda ideologia que perpassou a criação dos cursos de Pós-Graduação no Brasil, mas trazer a informação ao leitor, a respeito do cenário em que a Pós-Graduação esteve atrelada. Bem como, causar uma reflexão acerca qual o proposito, a quem ela se destinava na época e a serviço de quem ela pensa suas atividades.

<sup>42</sup> Informação retirada do site <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/lista.jsf?aba=p-stricto>.  
<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/lista.jsf?aba=p-stricto>

<sup>43</sup> Os dois indígenas referem-se a um concluinte do PPGCIMA no ano de 2017 e outra do PPGED, a autora desta pesquisa.



margem dos seus muros.

Quando essa pesquisa foi realizada no banco de dados da CAPES, utilizando como palavra-chave o termo: *Índios na Pós-Graduação*, visualizamos um total de 816132 resultados, porém quando delimitamos de acordo com o marco temporal aqui estabelecido, entre os anos de 2012 a 2017, visualizamos um total de 309952 resultados que abordavam essa temática. Porém diante de um trabalho que é uma dissertação de mestrado, estreitamos a pesquisa para o termo *Povos Indígenas*, tendo somente a Universidade Federal de Sergipe como campo, encontramos um total de 23 trabalhos realizados. Sendo que, nenhum destes abordavam os indígenas na de Pós-Graduação. Mesmo diante da ausência de pesquisas relacionadas ao indígena na Pós-Graduação desta IES, as pesquisas anteriormente desenvolvidas com a população indígena desta região, demonstram que esse tema não é um assunto novo no campus da Universidade Federal de Sergipe.

## **2.6 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Com a democratização do ensino vários olhares foram lançados para as políticas que discorriam sobre o acesso à educação, seja na educação básica ou superior. Frisa-se respectivamente a LDBN/96 no art. 21, inciso II entendendo que a educação superior concebe a educação escolar e o art. 44º que discorre sobre sua abrangência, evidenciando no inciso III – a pós-graduação, “compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino” (BRASIL, 2017j, p. 15). Note-se que com a democratização do acesso grupos menos abastados, foram visibilizados e suas vozes ecoaram em consonância com os preceitos de uma educação libertária. Não apenas dentro da educação básica, mas dentro da educação superior e da pós-graduação.

O conselho do ensino, da pesquisa e da extensão (CONEPE) da Universidade Federal de Sergipe instituiu uma resolução de nº80/2008 o Programa de Ações Afirmativas (PAA), compreendendo-o como um “conjunto de ações e procedimentos para o acesso e permanência de

alunos deficientes, alunos oriundos de escola pública e alunos pardos, pretos e indígenas à universidade” (PAAF, [sd], p.01), com vistas apenas para os cursos de graduação. Esta resolução tinha como pressuposto vigorar durante 10 (dez) anos, cabendo ao CONEPE decidir por sua prorrogação. A fim de assegurar o acesso e diminuir as desigualdades sociais de grupos menos favorecidos nesta Universidade. A proposta das ações afirmativas surgiu a partir do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), através de um grupo de professores da Universidade Federal de Sergipe que trouxeram à baila assuntos referentes as políticas de ações afirmativas. A temática indígena também passou a ser pauta das discussões do NEAB, passando a se chamar Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena<sup>44</sup> (NEABI). Grupos minoritários como Negros, Pardos, Índios e Pessoas com deficiência foram visibilizados nessa resolução. A estes últimos fora assegurado (01) uma vaga para “portadores de necessidades educacionais especiais, comprovada através de relatório médico” art. 1º. (CONEPE, 2008, p. 1). A estes outros grupos passou a ser assegurado no art. 3º “sessenta por cento das vagas para os candidatos que no ato da inscrição se autodeclararem negros, pardos ou índio” (CONEPE, 2008, p.2).

A resolução de nº 80/2008 ganhou novas roupagens, através da resolução de nº 58/2012/CONEPE, que regulamentou o vestibular da UFS. O foco no acesso para os cursos de graduação continua visível nas letras deste ato, o intuito de diminuir as desigualdades sociais, possibilitando o acesso ao ensino público e de qualidade configura-se como eixo norteador destas resoluções. O que antes era posto um total de 60% das vagas para negros, pardos e índios, passou a vigorar um total de 70% para os candidatos que se autodeclararem dentro desses grupos étnicos. Este programa estará em vigor até o vestibular de 2019, cabendo ao CONEPE decidir ou não sua prorrogação. Os olhares das Universidades Brasileiras para as políticas de ações afirmativas e consequente para as minorias, que progressivamente passam a ocupar esses espaços demonstram a força, dos grupos sociais que em parceria com a Universidade, enquanto instituição promotora de conhecimento que tem como papel possibilitar reflexões com criticidade, haja vista que esses documentos retiram sujeitos da margem e os colocam em posição de visibilidade gerando, garantias de acesso e permanência com vista a conclusão com sucesso destes cursos de graduação. No entanto, nosso objetivo não é tecer discussões sobre a realidade das políticas nos

---

<sup>44</sup> O NEABI agregou ao longo de sua constituição professores, simpatizantes e representantes dos movimentos sociais relacionados diretamente as políticas de ações afirmativas, a proposta de pensar e construir um grupo, ouvindo as vozes dos grupos que estão na base, que vivenciam a exclusão e a não efetivação de seus direitos, tornam a proposta do NEABI, mas condizente com a realidade, da voz a quem fora silenciado por um longo tempo, demonstra o papel transformador a que esse grupo se propõe.

curso de graduação. Reconhecemos essas conquistas como parte de um todo, que tenderá a se expandir para os cursos de Pós-Graduação.

Quando o assunto faz menção a inclusão de grupos minoritários dentro dessa IES, percebesse um despreparo por parte da instituição, realidade não apenas limitada a UFS, porém que ela também faz parte. Sobre o sistema de cotas, cumpre mencionar que o percurso histórico referente as discussões sobre ações que visibilizam os grupos marginalizados historicamente, tiveram como eixo norteador as ações do NEABI, por iniciativa de um grupo de professores essas demandas sociais ganharam espaço, haja vista a própria Universidade, de uma forma macro não está atenta a tais questões.

No ano de 2007 a reitoria solicitou ao NEAB “a elaboração de um projeto para a introdução de políticas afirmativas para estudantes pobres e negros, mudanças simbólicas importantes estavam já em curso no interior da universidade, como se a mesma se pusesse a andar no mesmo compasso das mudanças que se passavam no âmbito nacional” (MARCON & SUBRINHO, 2010, p. 31).

Em 2011 a equipe que coordenava o Programa de Ações Afirmativas na UFS, participou da seleção para o Concurso de Dotação para Formação Pré-Acadêmica: equidade na pós-graduação, com o intuito de fomentar as discussões sobre as ações afirmativas naquele espaço acadêmico. Com a aprovação da UFS nessa seletiva, foi decidido que o equidade seria organizado em formato de curso de extensão, idealizando um total de três turmas, com 40 (quarenta) vagas entre os anos de 2012 e 2013 (NEVES; LIMA; LOPES, 2016).

No ano de 2012<sup>45</sup> a Universidade Federal de Sergipe ainda não estava preparada para receber essas novas demandas. Essa falta de preparo, por parte da UFS, gerou resistências, não em sentido positivo do termo, mas, atrelando as ações afirmativas a práticas assistencialistas, que corroboravam para a manutenção da desigualdade. Em todo momento os responsáveis pelo projeto equidade na UFS pontuavam a democratização do acesso na Pós-Graduação, com foco para as minorias, desse modo os critérios para seleção dos candidatos consideravam aspectos étnicos raciais e sociais.

Esses critérios estavam atrelados às políticas de ações afirmativas direcionadas para graduação, respeitando o mesmo nível de exigência. Destacamos o termo equidade, por perceber que este converge para a igualdade de direitos e justiça social e o ingresso das minorias na Pós-

---

<sup>45</sup> O ano de 2012 marcou o início do equidade dentro na UFS.

Graduação, só ganharia esses contornos através de um curso<sup>46</sup>. A proposta do programa era boa, relevante para a comunidade, no entanto, as dificuldades institucionais e burocráticas, por vezes, travam o sistema, deixando o caminho longo e moroso.

As dificuldades para execução do programa foram surgindo, a saber: questões burocráticas quanto ao número de vagas; ao perfil dos candidatos que o equidade atenderia; desencontros entre os representantes do programa e o Conselho de Ensino, da Pesquisa e Extensão (CONEPE); redução no tempo de divulgação da oferta para o curso, em somente duas semanas, o que refletiu em pouca procura, o equidade contou a penas 43 inscrições; problemas institucionais que impossibilitaram o uso dos recursos previstos para execução do projeto, fator este que se estendeu até os anos seguintes, 2013 a 2015 quando o convênio entre a UFS e a FCC chegou ao final.

Diante da lentidão inicial para o início das atividades no programa equidade, o calendário tornou-se estreito, para o andamento do projeto e conseqüentemente para uma preparação anterior aos exames de seleção para o ingresso na Pós. Os editais de seleção dos Programas de Pós-Graduação foram progressivamente publicados e as datas de atividade do curso e das seleções se tornaram simultâneas, acarretando várias desistências, justificadas pela necessidade em focar os estudos nos processos seletivos específicos dos seus interesses. Outro fator que se configurou uma problemática, decorreu da resistência de alguns programas em participarem do equidade, argumentando que esse programa deixaria em desvantagem no processo seletivo, outros candidatos que não participaram do curso. A falta de encontros / reuniões de forma coletiva entre os representantes dos programas, também se tornou uma dificuldade para o bom andamento da equidade na Universidade Federal de Sergipe (NEVES; LIMA; LOPES, 2016).

O intuito do equidade era reduzir as desigualdades, fortalecer o acesso, possibilitar permanência, direcionando suas ações para os sujeitos que possuem pouca representatividade na Pós-Graduação. No entanto, passou a ser compreendido como uma política “criadora de privilégio; ações de combate ao elitismo são vistas como ameaça à qualidade de ensino e à excelência acadêmica etc” (NEVES; LIMA; LOPES, 2016, p.109). Em nenhum momento podemos perceber ações de reparação como oferta de privilégios. Sublinha-se que a dívida para com os negros e índios é histórica e data de mais de 500 anos.

---

<sup>46</sup> Não estamos pontuando esses cursos de preparação como alternativa única para resolução do problema de acesso das minorias na pós-graduação, mas percebemos que está se configura como, mais uma ferramenta, capaz de minimizar a distância e possibilitar o acesso nessa modalidade de ensino.

A falta de compreensão do que seja um programa de ações afirmativas, que tem suas diretrizes voltadas para os sujeitos que tiveram pouca oportunidade em alcançar níveis de Pós-Graduação, fortalecem barreiras, criam entraves e operam diretamente contra os menos favorecidos.

Em 2016 diante da publicação da portaria normativa nº 13 de 11 de maio de 2016, que passa a exigir a indução de Ações Afirmativas na Pós-graduação das IES Brasileiras, estabelecendo um prazo de noventa dias para que estas apresentassem propostas de/ou para a inclusão das minorias em seus programas de Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado. Esse assunto passa a ganhar notoriedade nos espaços acadêmicos. Nesse mesmo ano a UFS criou uma Comissão de Acompanhamento sobre a elaboração da proposta dessas políticas através da Instrução Normativa de nº 02/2016/CPG. A fim de obedecer a lei 12.711/12 que estabelece os princípios das Políticas de Ações Afirmativa nas IES e do decreto nº 7.824/12 que traz a sua regulamentação.

Foi no dia 04 de dezembro de 2017 que a proposta das Políticas de Ações Afirmativas para a Pós-Graduação entrou como pauta da reunião do CONEPE da Universidade Federal de Sergipe trazendo a aprovação das cotas para estudantes indígenas, negros e pessoa com deficiência na Pós-Graduação. Anteriormente a UFS outras instituições<sup>47</sup> já aprovaram as cotas para pós-graduação em decorrência da determinação do Estado através da portaria normativa publicada no diário oficial ano de 2016. As políticas atuam como essa “força impositiva” que “obriga” a máquina pública a possibilitar condições para o acesso dessas minorias que adentram no espaço universitário.

Ações e políticas afirmativas são imprescindíveis para a superação das mazelas sociais a que foram submetidas as pessoas negras e {*indígenas*}, reconhecendo e corrigindo a exclusão acadêmica e os direitos negados socialmente a esses grupos ao longo da história. Por meio delas espera-se reduzir gradativamente as distâncias socioeconômicas que permeiam a vida social brasileira e propiciar a equidade (OLIVEIRA & RIBEIRO, 2016, p. 167, *grifo meu*).

No entanto, não devemos ser ingênuos, ao ponto de acreditar que tudo mudou, diante da existência de políticas de ações afirmativas, que instaurar-se-á um período de bonança em que

---

<sup>47</sup> Segue em forma de apêndice uma tabela com as Universidade Federais que já aprovaram as políticas de Cotas nas Pós-Graduações Brasileiras.

toda espécie de preconceito e desigualdades sociais tenham sido extinguidas. Efetivar as políticas de ações afirmativas, dentro dos nortes a que ela se propõe não se torna um processo simples, os entraves institucionais existem, no entanto, visualiza-se que as mudanças acontecem timidamente. Mas essas alterações, por “menores”, que sejam, geram impulso, mobilizam os atores sociais para uma efetivação real destas políticas públicas, estando a educação também inserida nessas mudanças sociais, se constituindo como mais uma ferramenta capaz de promover libertação.

## **2.7 EDUCAÇÃO QUE LIBERTA**

Iniciamos refletindo a respeito da sociedade contemporânea, que tem suas diretrizes traçadas para uma linha de mercado. O lucro está evidente em todas as relações, sejam pessoais, instituições ou políticas (sociais ou partidárias). As relações que regem um país e consequentemente o mundo, partem de uma lógica de/para o mercado. Com isso, por vezes, o protagonismo da decisão, de quaisquer acertos dentro de uma sociedade fica a cargo das grandes mídias ou dos partidos políticos que utilizam de subterfúgios para doutrinar e alienar um grande contingente da população. A quem essa realidade interessa? Somente ao mercado.

Nesse cenário, a educação e os rumos que dela descendem também sobre a influência e interferência das leis mercadológicas, da crise econômica que também é financeira. E, “também política, institucional e, consequentemente cultural, se avaliamos seu impacto cotidiano (...) (MAURO, 2016, p. 11). Para Nunes e Romão, na mesma linha acrescentam que

A educação brasileira é hoje o resultado de uma realidade cumulativa de estratos diversificados de concepções políticas, determinações legais, estruturas institucionais e contraposições de ideais, de concepções pedagógicas e de marcos regulatórios administrativos e normativos. Em sua formação histórica guarda heranças coloniais, disposições teóricas anacrônicas, práticas políticas autoritárias e fundamentações ético-pedagógicas contraditórias ou contrapostas. (...) A educação é uma prática social condicionada, em última instância, pelas relações econômicas e políticas dominantes (NUNES; ROMÃO, 2013, p.159).

Uma educação emancipatória, acrescentam os autores, privilegiam as qualidades humanas, elege todas conquistas histórico-culturais – simbólicas e tecnológicas voltadas para elevação da humanização de todos que nasceram potencialmente humanos. Humanização, enfim, da sociedade. O que veio para libertar, todavia, aprisiona O que veio para incluir, exclui. E a exclusão “é uma nova forma de desigualdade, não apenas uma de suas consequências” (MAURO, 2016, p. 47). E o que veio para partilhar, separa-se. O que veio para seguir com vagar, acelera-se. “Deixamos até de enxergar o processo, (...) a capacidade de estudar, de entender, de descartar, de definir, de refinar e finalmente de escolher (...); cegados que estamos pela celeridade da solução” (MAURO 2016 p. 79). E, nos hiatos de reflexão e apelo para mudança, a educação que liberta pede passagem. No estreito espaço da “rapidez invisível”, acrescenta o autor, “extravia-se um fragmento da nossa responsabilidade, ou pelo menos do seu mecanismo, que consiste na capacidade de analisar, na Inteligência de discernir, na vontade de opinar por uma escolha específica” (MAURO, 2016, p. 79). Extraviam-se fragmentos de educação que liberta da alienação e eleva a condição humana de ser.

Uma das grandes forças contrárias ao processo de alienação em uma sociedade é a educação, quando pensada para libertação e fomento da consciência crítica a respeito da realidade, em todos os âmbitos da sociedade (FREIRE, 2005). O processo de conscientizar-se, perpassa a aquisição dos conhecimentos formais que a educação escolar ensina<sup>48</sup>, atentando-se as críticas que este autor fazia a respeito da educação bancária, percebendo que este modelo de educação não emancipa os sujeitos, mas os alienam dentro de uma ótica tecnicista, a serviço do estado.

Libertar o outro através do alfabetizar é transpor muros e retirar as vendas que impossibilitava enxergar a luz ou retomar o direito de escolha, ter voz, reaver um poder de decisão que outrora estava nas mãos dos dominantes. As relações de poder passam a ter uma nova configuração, porque os considerados dominados anunciam seu papel ativo na sociedade e retomam seu direito nas decisões que consideram favoráveis para sua existência.

A educação para libertação se torna uma ameaça aos privilégios dos dominantes ao tempo que traz a esperança para os dominados, agora conscientes do seu papel no mundo (FREIRE, 2005). Aos grupos minoritários foi imposto historicamente uma posição do não-saber, do não

---

<sup>48</sup> Direcionando o saber somente para aquisição dos conteúdos escolares formais, por vezes “presos” em dados quantitativos que acabam gerando uma corrida para bonificações e consequentemente para alienação, e a educação como práxis é deixada a margem nesse processo formador.

pertencimento. Atribuindo sempre a um “outro” o poder de suas decisões, enquanto figura hierarquicamente superior a aquele. Esse outro é quem possui as regras quanto ao “exercício para sua liberdade”. É esse outro, representado na figura do *Estado* que oprime, aliena, exclui o diferente, que busca sepultar qualquer movimento que interfira contrariamente aos interesses do capital.

Quando os oprimidos passam a ter consciência e a visibilizar as relações e contextos construídos para ludibria-los, as estratégias de resistência utilizadas para garantir seu espaço na sociedade ganham outra configuração dentro das relações de produção.

A conscientização é isto: tomar pose da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica (...) a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 2005, p.33).

A realidade se torna passível de modificação, quando o homem percebe que pode transformá-la. O objetivo primeiro de toda educação é “antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 2005, p. 46). A educação que sempre teve um papel preponderante na Constituição de uma sociedade, visto que ao tempo que ela pode empoderar, ela também pode alienar, doutrinar e conseqüentemente tornar a submissão “um objeto de desejo” (PRADO, 2004, p. 6). A educação, como aponta Anísio Teixeira (1999, p.131), “sempre se apresentou como a alternativa para a revolução e catástrofe (...), se configurando, assim, como um caminho onde os contrários se embatem. O seu sentido genuíno há de prevalecer – da emancipação e humanização dos homens. Todos que nasceram potencialmente humanos e necessitam da educação para ser – na vida dos campos, na vida urbana, nas aldeias e para além das aldeias.

A educação configura-se marcadamente como mais um aparelho ideológico do estado, quiçá o mais forte, por demonstrar sua força por meio de conteúdos ideológicos, não



necessariamente com auxílio da violência física. A violência simbólica, se faz presente, atualmente de forma presumida. Por ser algo velado, no entanto, torna-se difícil de ser identificada, exposta e combatida. Compreendemos a força da educação não mais como ferramenta alienante, mas como instrumento emancipador capaz de fomentar a consciência crítica e reflexiva dos sujeitos, uma educação que não se adapta ao modelo já existente, mas que potencializa os sujeitos dentro da sua forma de presença social. Para tanto, a partir das relações que o homem estabelece com seu meio, de forma ativa, modificando, atuando, produzindo, incentivando as mudanças sociais ele assume um papel de autor estabelecendo relações com o meio e criando cultura.

Segundo Freire (2005, p. 29), “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”, é desalienar-se e perceber as nuances que perpassam um contexto social, com toda carga ideológica que as palavras, os atos, e os direcionamentos políticos emergentes possuem, é romper com a ideia de um mundo encantado, em que os homens são bons e que a sociedade é justa, visto que, o princípio de justiça dentro de uma sociedade capitalista se torna uma quimera.

A proposta de uma educação democrática, está atrelada a ideia que deverá preparar o sujeito para uma formação crítico e reflexiva dentro de uma sociedade a que pertence, confrontando as ideológicas propostas por uma elite dominante a ponto dos próprios sujeitos se empoderarem frente a escolha do seu caminho é possibilitar uma educação libertaria em consonância com exercício da práxis.

Por meio da reflexão e conscientização é possível perceber as contradições sociais que homem está inserido cotidianamente, é por meio desta que surgem os primeiros inquietamentos em prol de uma transformação da sua realidade. Favorecer a abertura de caminhos para o acesso dos povos indígenas na Universidade, e nos cursos de Pós-Graduação é fomentar e efetivar a proposta universitária enquanto promotora de conhecimento, enquanto tripé entre o ensino, pesquisa e a extensão que favorecem a desalienação e consequentemente promovem a conscientização.

Umas das várias funções do espaço Universitário, quiçá a mais importante é promover discussões frente as questões relacionadas a criação de políticas públicas direcionadas as demandas sociais menos favorecidas; o espaço universitário coaduna com os preceitos de uma educação libertária quando fomenta um constante processo de conscientização acerca da

realidade a qual estamos inseridos. Entende-se aqui a conscientização na mesma perspectiva de Freire, como um “compromisso histórico. E também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece...” (FREIRE, 2005, p. 30).

A educação tem as marcas de resistência na sua essência. Desde o movimento da escola nova no Brasil, em prol da conquista de uma educação pública, gratuita e universal até os dias atuais, onde observamos uma tendência neoliberal em tornar essas conquistas serviços em favor do lucro. Atualmente a luta dos movimentos sociais tornou-se pela continuidade dessa oferta do ensino público, gratuito, universal e de qualidade. Aos povos indígenas fora garantido através da Constituição da República Federativa do Brasil o direito a uma educação escolar indígena diferenciada, que reconhecesse a tradições e as especificidades de um povo dotado de cultura própria, o movimento indígena tem sido,

(...) desde o final da década de 1980, o protagonista nas lutas e conquistas na área de educação escolar indígena, apesar de ainda hoje não terem muitas de suas demandas atendidas. Entretanto, no campo educacional, podem ser contabilizados alguns avanços que podem ser lidos também como sinais da busca de superação da tutela, tendo em vista que a educação era, até bem pouco tempo atrás, palco de atuação privilegiada dos não indígenas, oriundos de missões religiosas, de ONGs e de órgãos do estado (POTIGUARA, 2016, p, 258).

O movimento indígena continua atuando ativamente, juntamente com lideranças, conselhos locais, distritais e comunidade em prol de uma educação descolonizada atrelada os mesmos princípios da escola nova. É essa altivez que existe dentro do movimento dos povos indígenas, que o *Estado* busca enfraquecer, diante da publicação de documentos, decretos e portarias, que tem como intuito agrilhoar os povos indígenas e seus direitos ao controle do mercado e do lucro. No entanto, a força contrária a esse movimento surge diante da atuação dos povos indígenas e na representatividade das Conferências Nacionais, Regionais e Locais de Educação Escolar indígena, e nos Fóruns Permanentes que trazem a marca indígena nas suas decisões para a criação e execução das políticas públicas educacionais direcionadas a esta população.

## SEÇÃO III

### 3.1 TRILHA METODOLÓGICA

Olhe São Pedro, o senhor não está só.  
Está arrodado pelos índios Xocó.  
(Paulo Acácio apud DANTAS, 2007, p. 97).

A fim de compreender essa realidade dentro da UFS foi utilizado respectivamente o estudo de caso (E.C) como método da pesquisa qualitativa. Nas ciências sociais esse tipo de pesquisa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada, por “estudar a produção de sentido subjetivo do sujeito, bem como sua forma de articulação com os diferentes processos e experiências de sua vida social” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 15). Pontua-se ainda que a pesquisa qualitativa “reconhece o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5). Quanto a técnica do E.C, foi utilizado o estudo de caso histórico-organizacional, por está direcionado a “vida de uma instituição”, neste caso a UFS, e estudo de caso intitulado “história de vida”, utilizada para investigar pessoas com características peculiares (...). Nesta modalidade, geralmente toma-se como base principal da coleta de dados as entrevistas abertas, ou semiestruturadas” (GRESSLER, 2004, p. 57)

Tentar compreender o lugar o índio dentro do espaço Universitário, e no âmbito das políticas, na tentativa de perceber “o universo de significados, dos motivos e das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21) que separam o índio da Universidade nos cursos de Pós-Graduação, convergem com as bases da pesquisa qualitativa na medida em que se buscou compreender as nuances do processo em torno tanto das políticas públicas direcionadas para essa demanda, quanto através das vozes desses sujeitos que ainda não se escutam nos programas de Pós-Graduação dessa Universidade.

A pesquisa foi dividida em três etapas, a saber: pesquisa documental e pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas; e análise crítica discursiva dos conteúdos encontrados durante a pesquisa. No primeiro momento, buscou-se respectivamente através da pesquisa documental e bibliográfica compreender como as legislações em níveis

(nacional e local) e as literaturas discorrem sobre essa temática, a pesquisa documental foi utilizada como recurso metodológico porque neste tipo de pesquisa encontramos o suporte necessário para identificação e confrontação do que temos legislado - ou idealizado no âmbito das leis-, com o que temos observado frente a realidade na UFS para as minorias que a integram.

Desse modo, foram realizadas visitas a Pró-Reitora de Pós-Graduação (POSGRAP) e ao Departamento de Administração Acadêmica (DAA), a fim de coletar dados quanto aos documentos e regimentos internos da instituição, saber se estes abordam as políticas de ações afirmativas e de que forma esses grupos minoritários que ingressam seus muros, se fazem presentes. O intuito também foi encontrar, através dos dados da própria Universidade, os alunos indígenas inseridos, tanto na Graduação, quanto nos cursos de Pós-Graduação. Uma vez que tais informações subsidiariam a escolha dos participantes na segunda etapa. Nem a POSGRAP nem o DAA possuíam essas informações, configurando assim, uma problemática encontrada durante a coleta de dados, sendo necessário buscar outras formas de obter essas informações<sup>49</sup>.

Nesta etapa tivemos como pressuposto que toda e qualquer atividade desenvolvida dentro de alguma instituição são regidas por normas, leis, decretos, instruções normativas, entre outras disposições que demarcam seu funcionamento. Os documentos se tornam uma fonte poderosa de referência para a criação, desenvolvimento e execução das atividades curriculares. Segundo Ludke e André (1986).

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 39).

Compreende-se a importância das fontes documentais, para apreendermos como a Universidade Federal de Sergipe em nível micro e as políticas nacionais em nível macro, se desenvolvem para atendimento dos grupos minoritários no espaço acadêmico, considerando o contexto social em que esse movimento foi pensando, tanto dentro da UFS quanto fora, para

---

<sup>49</sup> Somente na segunda etapa que essa coleta de dados quanto ao número de estudantes indígenas na Pós-Graduação da UFS foi realizada.

desta forma estabelecer comparações acerca da efetivação dos dispositivos legais no contexto educacional oferecido pela UFS.

Diante da não obtenção dessas informações junto a POSGRAP e o DAA, foi necessário no segundo momento da pesquisa, realizar visitas aos programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe, com o intuito de investigar o quantitativo de estudantes indígenas matriculados nessa IES no nível de pós-graduação. Inicialmente foram realizadas visitas aos programas: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED); Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPGPSI); Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGCIMA); Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), no entanto, nenhum desses programas visitados evidenciaram possuir essas informações, solicitando um prazo para realizarem um levantamento quando ao número de discentes indígenas matriculados atualmente ou que nos últimos cinco anos ingressaram em seus programas. A fim de uma melhor articulação, os programas visitados sugeriram o envio de e-mails, nesse sentido, foram enviados e-mails para os 49 (quarenta e nove) programas de pós-graduação desta IES, todos consultados acerca da presença de estudantes indígenas nos últimos 05 (anos). Apenas 25 (vinte e cinco) programas responderam, 24 destes responderam não possuir / não terem informações de estudantes indígenas nos últimos 05 (quatro) anos matriculados, a penas um programa registrou possuir 1 (um) indígena concluinte, o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática<sup>50</sup>.

Também nessa etapa da pesquisa, utilizou-se como técnica metodológica a realização de entrevistas semiestruturadas, com 01 indígena da etnia Parecí, concluinte do NPGEICIMA, 03 indígenas graduadas da comunidade indígena de Xocó (único aldeamento indígena de Sergipe), 02 indígenas graduadas de Alagoas<sup>51</sup> (comunidades indígenas de Wassu Cocal, Xucuru-Kariri), a fim de trazer à baila a vozes destes sujeitos diante da pouca presença de indígenas na UFS, buscou-se também através da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROGRAP, através da figura do Pró-Reitor<sup>52</sup> entender qual o lugar da Universidade Federal de Sergipe frente a essa demanda.

Com o intuito de delimitar a pesquisa, tivemos como referencial de participantes os

---

<sup>50</sup> Menciona-se que a autora deste trabalho, é indígena da etnia Xucuru-Kariri – AL, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), desta Universidade.

<sup>51</sup> Buscou ampliar o corpus dessa pesquisa com essas duas etnias de Alagoas com o intuito de visualizar problemas que afetam os povos indígenas próximos do estado de Sergipe e que estão além dos problemas expostos pela amostra.

<sup>52</sup> Durante a coleta de dados tentou-se dialogar sobre essa temática com o Reitor dessa instituição, no entanto, a indicação deste foi direcionada para o Pró-reitor de Pós-Graduação, por esta temática está mais próxima deste setor.

indígenas graduados, tanto da comunidade pertencente ao estado de Sergipe, como do estado de Alagoas, por serem próximos geograficamente e que demonstravam interesse em ingressar em algum curso de Pós-Graduação. Na ausência do Reitor<sup>53</sup>, em participar deste momento, buscamos na figura do Pró-Reitor responsável pelos assuntos da Pós-Graduação a elucidação de alguns questionamentos através da entrevista semiestruturada<sup>54</sup>.

A técnica das entrevistas semiestruturadas<sup>55</sup> buscou “combinar perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64). Através dela é possível o entrevistador e entrevistado dialogarem, de forma flexível. Através das entrevistas foi possível compreender, a partir das vozes dos próprios indígenas, como estes percebem a Universidade Federal de Sergipe, seus avanços e dificuldades, bem como, visibilizar as barreiras que os indígenas de Sergipe e Alagoas enfrentam, diante da não presença nesses espaços, bem como, o olhar desses indígenas concluintes da Pós-Graduação da UFS. E de representantes da própria instituição educacional.

Durante o período de coleta de dados, surgiram alguns encontros e desencontros, durando cerca de 30 dias, a dificuldade encontrada durante a realização desta etapa da pesquisa, além da falta de informações junto a Universidade quanto ao número de indígenas inseridos, fazia jus prioritariamente as questões relacionadas a distância geográfica das aldeias, a conciliação de horários, em que as indígenas estivessem na aldeia e que não coincidisse com o período do ritual, nem com as atividades laborais.

Durante as entrevistas das indígenas, foi perceptível como questões “pequenas”, que poderiam solucionar problemáticas, passam despercebidas, bem como a necessidade de maiores investimentos e olhares para esse público. A fim de garantir o sigilo não mencionaremos os nomes dos participantes, mas identificaremos como A, B, C, D, E, F e G, para melhor visualização, segue o quadro com o perfil dos participantes da pesquisa.

---

<sup>53</sup> Como a pesquisa estava direcionada aos assuntos da Pós-Graduação, a secretaria da Reitoria, indicou para participação na pesquisa o Pró-Reitor responsável pelos assuntos da Pós-Graduação desta IES.

<sup>54</sup> O roteiro da entrevista com o Pró-Reitor conta no apêndice C.

<sup>55</sup> Durante as entrevistas, foram utilizados gravadores de aparelhos de mp3, além de outros materiais como folhas de formulário e canetas. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas para após 2 anos serem incineradas.

**Quadro 06** – Perfil dos participantes da pesquisa.

| Participantes | Formação e Modalidade   | Etnia         | Idade | Curso Pretendido   |
|---------------|---|---------------|-------|--|
| A             | Letras Português – EaD  | Xocó          | 28    | Programa de Pós Graduação em Educação.   |
| B             | Letras Português e Espanhol – EaD                                 | Xocó          | 25    | Programa de Pós Graduação em Educação.   |
| C             | História – EaD  | Xocó          | -     | Programa de Pós Graduação em Antropologia / Programa de Pós Graduação em História. |
| D             | Biologia e Letras Português                                       | Pareci        | -     | Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática                       |
| E             | Licenciatura em História pelo PROLIND                             | Xucuru-Kariri | 33    | Programa de Pós-Graduação em História ou afins                                     |
| F             | Licenciatura em Matemática e Ciências Naturais pelo PROLIND       | Wassu Cocal   | 33    | Programa de Pós-Graduação em Educação  |
| G             | Representante dos Cursos de Pós Graduação da UFS - <u>POSGRAP</u> |               |       |  |

Durante as entrevistas foram pontuados questões relacionadas as políticas de acesso e permanência, as barreiras encontradas pelos indígenas, o olhar destes para inserção nos cursos de Pós-Graduação, o olhar da Universidade para essas demandas e desses grupos para a Instituição, entre outras<sup>56</sup>. Observa-se que, quando não existe um ato normativo, legislador, que imponha algumas direções, diante da presença de um poder disciplinar, algumas ações passam a não ser visibilizadas como necessárias.

O objetivo das entrevistas é tentar compreender a partir dos olhares destes indígenas e da própria Universidade o processo de acesso dos estudantes indígenas nos cursos de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe, bem como buscar entender a partir destes sujeitos participantes da pesquisa como eles entendem as políticas de educação para indígenas, seus avanços, dificuldades e retrocessos dentro do espaço universitário.

Toda pesquisa assumi um compromisso ético com a sociedade, por estar atrelada ao método científico, a fim de garantir a veracidade de toda e qualquer investigação, o intuito nos

<sup>56</sup> Os roteiros utilizados para entrevista, serão anexados nos Apêndices deste trabalho, para cada grupo de participante serão atribuídas as letras, A, B e C.

métodos utilizados busca convergir tanto com o método materialista, quanto com os conceitos Bahktinianos, amparando-os na direção de uma abordagem qualitativa. Trazer as vozes dos sujeitos que vivenciam a presença ou ausência das políticas, bem como, de representantes desse micro “poder” que é a universidade, trouxe a possibilidade de entender o lugar do indígena no espaço acadêmico, bem como nos cursos de Pós-Graduação desta IES.

Diante disso a terceira etapa diz respeito à análise das entrevistas que contará com a técnica da análise crítica do discurso (ACD). “A ACD é uma forma de ciência social crítica, projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução” (FAIRCLOUGH, 2012, p.312). A pesquisa bibliográfica e documental, bem como a análise das entrevistas serão interpretadas à luz da ACD, que compreende a noção de poder e de dominação que estão presentes nas relações sociais, percebendo os discursos, como instrumentos polifônicos, que pode ao tempo emancipar ou dominar o sujeito, a ACD “vê o discurso como noção integradora de três dimensões: o texto, a interação/prática discursiva e a ação social/prática social” (MAGALHÃES, 2001, p.24), sendo que analisar a presença dessas três dimensões nos discursos integra a proposta dessa pesquisa. Segundo Fairclough (2001) o termo discurso, enquanto produção e prática social, perpassa o uso da linguagem como algo individual.

Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (...) segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis (...) os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados. Por outro lado, o discurso é socialmente constitutivo (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

O discurso está presente em todos os espaços sociais é através dele que as normas e regras sociais são impostas, moldando e restringindo as relações existentes. “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p.91). Ao passo que o discurso contribui para as representações que o sujeito tem de si no mundo, é o modo que este constrói e



vivencia sua identidade, é por meio dele que as relações sociais e os sistemas de crenças e valores sociais são construídos e se mantêm ao longo dos tempos (FAIRCLOUD, 2001). Os discursos constroem e representam as relações sociais, não é somente linguagem é também prática social.

O discurso é visto como o uso da linguagem como forma de prática social, implicando em modo de ação e modo de representação. Estabelece-se uma relação dialética entre discurso e estrutura social: *discurso* é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças (MAGALHÃES, 2001, p.17).

O discurso é ação prática e está inserido em todas ações e normas que estruturam e sustentam uma sociedade, os discursos ideológicos de poder estão presentes nos vários espaços, sejam através de líderes de Estado, de documentos legisladores ou de instrumentos midiáticos. O intuito de uma sociedade do capital e para o capital é a produção de discursos ideológicos que visem reproduzir práticas ideológicas sem um conhecimento crítico e reflexivo, as “ideologias são entendidas como significações ou construções da realidade, construídas nas várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas e contribuindo para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (MAGALHÃES, 2001, p.17)

As relações entre o discurso e a estrutura social são conceitos dialéticos “o discurso é mero reflexo de uma realidade social mais profunda (...), o discurso é representado idealizadamente como fonte do social”, as relações e os papéis sociais que cada sujeito desempenha e exerce na sociedade, não foi construída de forma livre, mas através de formas discursivas que estão atreladas as práticas sociais orientadas para tal fim.

A perspectiva dialética considera a prática e o evento contraditórios e em luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória (...) O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém, transforma, os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001, p.94).

O discurso é ação dialética e ação prática, enquanto tal dialoga com o conceito de práxis entendendo-a como atividade humana real, transformadora. “Dessa forma, o discurso é entendido como elemento integrante do mundo social, constituindo esse mundo, além de ser constituído por ele. Para a ACD, as relações sociais estão baseadas na noção de poder, especialmente, na noção de dominação” (MAGALHÃES, 2001 p. 27- 28). O poder instituído ao discurso nas relações sociais é de elevada importância. O discurso, além de levar a ação, diz quem é aquele que tem a palavra. Mostra o que se quer dizer e o que se busca. Revela-se. O discurso, ilumina e instiga a ação. Para Arendt a revelação de quem alguém é,

está implícita tanto nas palavras como nos seus actos; (...). Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois que não haveria actor; e o actor, o agente do acto, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras (...) Nenhuma outra atividade humana precisa tanto do discurso como a ação (ARENDT, 2014, p. 227).

Se valer, então, aqui da análise crítica do discurso muito contribuiu para encontrar as respostas do que o estudo se propunha. Isso posto, foram realizadas entrevistas, por meio das quais, foi possível ter acesso ao discurso de cada qual eleito para participar da presente pesquisa. E, ao mesmo tempo, conhecemos, os programas de apoio de reestruturação e expansão das Universidades Federais. Como já mencionado anteriormente, no ano de 2007 foi instituído o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, tendo como objetivo expandir a oferta do ensino superior, isto é, este ponto, está presente na Lei 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação, em 2001. Assegurando no item 4.3.1 “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2017o, p.29), bem como, no item 10.3.23 que pontua a “ampliação da oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo” (IDEM, p.54).

O intuito do REUNI era ampliação da oferta, tanto nos cursos de graduação, quanto nos cursos de mestrado e doutorado. No entanto, cumpre-se retomar a ideia anterior que as propostas das ações afirmativas, que surgiram no Brasil no ano de 2003, ou seja, quatro anos antes do REUNI vigorar no Brasil, sendo que essas políticas de ações afirmativas já visualizavam essas

demandas. Estamos a mais de 14 (quatorze) anos de existência do Programa de Ações afirmativas, 10 (dez) anos de existência do REUNI, entende-se que a expansão gerou um aumento significativo no número de vagas, e consequentemente de pessoas que alcançariam o título de graduação.

Tanto no PNE de 2001, quanto no PNE de 2014 a proposta de expansão aparece, no entanto, sem vistas de efetivação. Quando nos afastamos do âmbito das leis e nós direcionamos para a realidade das instituições, percebemos que estratégias como a 14.5 presente no PNE/2014 que tem vistas a implementação de ações que visam reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais a fim de possibilitar o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado; ainda não foi cumprida.

Esses dados demonstram uma fragilidade na efetivação das legislações, evidenciando que a educação não se configura como quesito para todos. Decorre, por tanto, que o próprio sistema capitalista impera uma lógica que tende a incluir poucos, é massificado uma ideia de igualdade de direitos, justiça equidade social, a fim de internalizar na população, doutrinas que não coadunam com a realidade. Isso fica evidente quando oportunizamos que os sujeitos, usuários das políticas públicas ecoem suas vozes e descortinem as barreiras existentes entre a criação até a efetivação destas no campo da educação.

## SEÇÃO IV

### 4.1 A INCLUSÃO DO ÍNDIO: ANÁLISE DAS REALIDADES INVESTIGADAS

“Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou!”  
(TERENA, 2003, p. 100)

Nesta seção discorreremos acerca dos resultados encontrados, durante a investigação. Como já mencionado ao longo da pesquisa, as políticas públicas são criadas e subsidiadas em prol da efetivação dos direitos fundamentais expostos na Constituição Federal de 1988, estas políticas não são lineares, elas apresentam vários caminhos, não somente para os sujeitos que visam atender, mas para todos que direta ou indiretamente estão relacionados as nuances presentes em uma dada sociedade.

Compreende-se que processo de inclusão e acesso dos indígenas nos espaços acadêmicos, perpassam os muros das instituições, os problemas por vezes decorrem de questões logísticas, burocráticas e financeiras que impossibilitam o acesso e geram barreiras, garantindo a manutenção do problema. Durante as entrevistas, pode-se perceber que alguns discursos<sup>57</sup> apareciam com maior frequência. Foi baseado nesses discursos que as análises foram realizadas.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram<sup>58</sup> nas Aldeia de Xocó na Ilha de São Pedro; em Palmeira dos Índios-AL na etnia Xucuru-Kariri e em Joaquim Gomes na etnia Wassul Cocal, bem como, na própria UFS, obedeceu-se um roteiro específico de entrevista<sup>59</sup> para cada categoria de sujeitos participantes. Cumpre mencionar que um governo com agendas neoliberais, contribui com a criação e manutenção das desigualdades sociais, gerando entraves que prejudicam a ascensão social das minorias. Discursos de oportunidade quanto as condições de acesso e permanência para os indígenas na Pós-Graduação ganham força dentro dos movimentos sociais, e

---

<sup>57</sup> Para esse momento, apresentaremos esses 04 (quatro) temas presentes nos discursos dos participantes, a fim de aproximar o leitor, dos resultados encontrados, posteriormente, na etapa da defesa, esses serão analisados com maior precisão, dentro da técnica da análise de discurso.

em espaços que se oportunizam que esses atores sociais expressem e ecoem suas vozes com maior altivez.

## Entrevistas semiestruturadas

### Indígenas Graduadas

Foi realizado uma análise temática das entrevistas com os indígenas graduados, pós-graduado e com um representante dos cursos de Pós-Graduação da UFS, todos sujeitos participantes da pesquisa. Nesse primeiro momento iniciamos, expondo a existência de oito temas, decorrentes das entrevistas com os indígenas graduados e Pós-Graduado, os quais listamos abaixo:

1. Falta de Informação
2. Falta de Apoio
3. Dificuldades Financeiras
4. Falta de Políticas Efetivas
5. Cursos Preparatórios para as Seleções
6. Bolsas para Indígenas aprovados na seleção
7. Cotas para Indígenas
8. Universidades com Cursos Diferenciados

Elegendo os temas, identificamos a existência de três categorias de análise. A primeira diz respeito da **ausência de política de inclusão**, incluindo os temas: falta de apoio (tema 02); falta de políticas efetivas (tema 04). A segunda categoria faz referência as **barreiras existentes**, incluindo os temas: “falta de informação” (tema 01) e “dificuldades financeiras” (tema 03). A terceira categoria corresponde as **condições para inclusão**, com os temas: “cursos preparatórios para as seleções” (tema 05); “bolsas para Indígenas aprovados na seleção” (tema 06); “cotas para indígenas” (tema 07) e “Universidades com cursos diferenciados” (tema 08).

### **Categoria 01: ausência de políticas de inclusão**

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que a discussão no que tange a ausência de políticas de inclusão no interior da Universidade é motivada por sucessivas indagações e questionamentos referentes “aos seus processos recentes de implementação no contexto do ensino superior brasileiro motivado pela necessidade de legitimação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva imputadas nesse segmento de ensino. ” (SANTOS, 2012, p. 385). E mais que isso, decorre pelo fato de que a naturalização do termo inclusão, se expandiu de tal maneira que mesmo contemplada pela força da Lei maior do país de 1988, ainda está longe de sair do papel, sobretudo, frente a inclusão da diversidade humana em níveis mais elevados de educação. Nem mesmo o mínimo, dito como básico em educação, entre outros, é assegurado. Note que a cultura acadêmica, de acordo com a mesma autora,

Acostumou-se de tal modo a excluir de seus espaços de formação a diversidade humana, representada pela condição de diferença/deficiência, que a inclusão educacional no ensino superior tem sido marcada por enfrentamentos e recuos diante das trajetórias de exclusão vivenciadas por minorias que foram historicamente marginalizadas e ou segregadas em seus processos de educação formal, em função de diferenças éticas, de raças, de gênero, da condição de deficiência, dentre outros (SANTOS, 2012, p.386).

Dentre esses outros, avulta parte expressiva do povo indígena que na sua condição específica de diversidade humana tem ficado a margem das Políticas Públicas. O que, com efeito, o tem obrigado a uma luta marginalizada frente ao direito de evoluir nos estudos e vir a ser autor, não objeto, de suas causas, de sua história, de sua cultura.

Esta primeira categoria ausência da inclusão, é formada pelos temas falta de apoio e falta de políticas efetivas para inclusão dos indígenas na Universidade, em particular, na Pós-Graduação. Esta categoria expõe as faltas que as minorias enfrentam, em virtude de uma sociedade capitalista que tem seus ventos curvados para o lucro e para uma classe dominante. Com a publicação da CF/88 os povos indígenas começaram a ganhar visibilidade dentro da sociedade, no entanto, os espaços para ocupação destes, ainda são demarcados, direcionado a outros que não os povos indígenas. Diante da falta de acessibilidade da Universidade destaca-se:

O indígena dentro na Universidade é um campo ainda restrito, restrito aos índios (...) se o índio não lutar, o branco não vai lutar por ele. (Participante D).

A voz do entrevistado mostra que a inclusão do indígena na universidade ainda está longe de tornar-se realidade, mas, ao mesmo tempo, no mesmo depoimento, ressalta-se a necessidade de luta e (re) ação por parte do indígena. Ninguém assumira por ele sua luta. Atrelado a isso, estão os temas como a falta de apoio e de políticas realmente efetivas para inclusão dos povos indígenas nos Programas de Pós-Graduação, durante as entrevistas destacaram-se a efetivação de um sistema de cotas específico para essas minorias nos cursos de Mestrado e Doutorado, bem como, a oferta de bolsas reservadas para os indígenas aprovados no processo seletivo.

A falta de apoio e políticas efetivas se repetiam constantemente entre os discursos dos participantes, expondo que a ausência indígena nos espaços acadêmicos está atrelada a uma cesta de faltas, que impossibilita a presença destes na Universidade. Não podemos esquecer que estas faltas são decorrentes das questões maiores que atingem diretamente os territórios indígenas a saber: faltam escolas indígenas com a estrutura física adequada, professores indígenas capacitados ministrando as aulas em totalidade, formação intercultural para os futuros docentes, criação da categoria de professores indígenas e fomento a oferta de cursos de ensino superior diferenciado, cursos de formação continuada, investimento na educação escolar indígena, faltam políticas efetivas que retirem o indígena dessa invisibilidade, que mesmo com o passar dos anos continua presente e se estende nos vários espaços sociais, e a Universidade se torna uma representação dessa invisibilidade. Sobre essa categoria 01 seguem as falas das indígenas “F” e “A” respectivamente:

Eu vejo que esse fluxo ainda é **muito pequeno de inclusão**, muitas vezes por falta de informação, que a gente sabe que tem algumas cotas, né? Pra indígenas, mas a maioria não tem conhecimento, falta informação, incentivo, a questão de políticas públicas educacionais da educação indígena ela também afeta, porque acaba sendo desmotivados os indígenas, a questão do não índio se aproveitar muitas vezes e fazer uso dessas cotas, a gente sabe que acontece, acessibilidade e informação eu acho que esses são os pontos chaves, e também as cotas que são muito poucas, as oportunidades elas não são igualitárias com o não índio (Participante F).

**A inclusão ainda é mínima**, ainda não tem. A gente se for entrar tem que ser por meio de processo seletivo normal, ainda não tem uma política de inclusão de indígena, nem no processo seletivo, nem como entrar a gente sabia, a questão de currículo. Até hoje, né? Temos dificuldade. A questão do currículo. A questão daqueles pensadores que eles sempre indicam para estudar, até nisso a gente tem dificuldade por conta que não tínhamos conhecimento, né? De como chegar até lá. (Participante A).

De acordo com a análise das entrevistas dos indígenas eleitos como participantes da pesquisa, a inclusão ainda está longe de ser fato. Ao não se levar em conta a presença dos povos indígenas, seus aspectos socioculturais e ignorar que o indígena traz consigo histórias muito próprias de um povo, de uma geração, de uma formação só aumenta a invisibilidade do indígena na universidade. As narrativas mostram uma tendência em manter os indígenas em um contínuo processo de invisibilidade “o processo seletivo normal” não contempla o direito do indígena participar com chance de acesso. Os poucos indígenas que conseguem acessar vivenciam a falta de condições para permanência reificando a ideia que a Universidade foi criada para as elites brasileiras.

Retornaremos a LDBN/96 que expõe no capítulo II do artigo 78 que devem garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (BRASIL, 2017j.). Perceber a partir das falas desses atores sociais, que a premissa de “acesso a informação”, a fim de possibilitar a “igualdade de direitos”, configura-se como uma real contradição, haja vista que, a igualdade denota ausência da diferença, no entanto, barreiras comunicacionais e geográficas entre Universidade e Indígenas, reforçam a ideia que Universidade não foi construída para o índio, justificando que a ausência de políticas ou do olhar da instituição Universitária para esse grupo decorre da falta de demanda, frente a pouca presença física de estudantes indígenas nos espaços acadêmicos de Pós-Graduação, porém, quando nos propomos a ouvir as vozes desses sujeitos identificamos a real problemática frente ao não acesso.

O sistema educacional demonstra de forma mais explícita as relações de poder e as contradições de uma sociedade formatada para o lucro, pensando nos chavões doutrinadores que formatam comportamentos, dentro de um poder disciplinar. E que trazem a meritocracia como ferramenta de responsabilização e culpabilização do sujeito diante do seu progresso ou não. Atentar para os grupos minoritários e a pouca ascensão social dessas minorias, demonstram e visibilizam uma fragilidade, porque não dizer, uma debilidade estrutural no âmbito das leis e da



sociedade como um todo.

Contraponto a ideia de que todos são iguais, sem distinção de credo, raça ou cor, pontua-se que a Universidade ainda tem suas bases voltadas para a formação de uma elite, e grupos minoritários, continuam passando despercebidos dentro desse cenário intitulado igualdade de oportunidades, ou Universidade para todos, destacamos as falas das participantes “A”, “B” e “C” respectivamente, quando questionado acerca do movimento de inclusão para o indígena na UFS.

A UFS não tem nada! Só se for a partir de agora (risos), em outras palavras a UFS ainda não tem nada que garanta o ingresso de indígenas. Pra você vê na graduação já temos pouco, imagine em um curso de Pós. (...) a gente não tinha nem conhecimento de todo esse processo para entrar no programa de pós-graduação na UFS. A gente tá tendo agora, é por isso, e que cada vez mais, a gente tem que correr atrás pra ver se a gente consegue aumentar mais o número de indígenas dentro das universidades. (Participante B).

A UFS mesmo tá (...) a instituição mesmo (...), não tem política. Agora que a gente tá (...) só se for a partir de agora, a UFS mesmo não tem nenhuma política. Agora que a gente está vendo uma luzinha no fim do túnel por meio desse pequeno grupo de professores do NEABI que tão (...) principalmente pela professora X<sup>60</sup> que os outros são mais voltados para a questão negra. E por meio de X estamos vendo uma luzinha no fim do túnel que tá querendo abrir as portas (Participante C).

Eles não incentivam, eles incentivam outra cultura. Você nunca ouviu falar em dentro da Universidade: Ah! Vamos abrir uma exceção aqui para que o indígena possa fazer (...) isso eu nunca vi, tá?! (Participante D)

Os discursos visibilizados trazem a ideia de exclusão, de uma realidade de faltas – e “a UFS não tem nada”. Ou, ainda, oferece tão pouco ao indígena. Ou o que oferece ainda tanto falta. Os falares mostram que a Universidade muito pouco oferece ao indígena, sequer uma política de inclusão há. Mas, no meio desse cenário, fios de esperança costuram os depoimentos. “Uma luzinha no fim do túnel” é sinalizada. O indígena não quer luzes que muito pouca alumia, quer a luz que merece – luz de direito, luz capaz de alumiar toda floresta que lhe querem tirar. Luz em abundância, não para iluminar alguns cantinhos, como o cantinho das cotas, mas os cantos por

---

<sup>60</sup> A fim de garantir o sigilo, chamaremos de X esse professor citado pela participante.

onde há de percorrer, o lugar onde há de chegar. E, enfim, se torne visível. Visível desde o seu ingresso e, mais visível ainda, na sua conclusão.

A inclusão não é só inserção, mas garantia de permanência. O quesito oferta de bolsas está atrelado as condições necessária para permanência e conclusão. A Universidade adota como quesito para distribuição de bolsas o mérito e a questão social, sendo que está última está atrelada somente ao vínculo empregatício. No entanto, mesmo que o participante não possua vínculo empregatício sua conquista a bolsa está atrelada a sua classificação no processo seletivo, automaticamente este estudante indígena, negro, entre outros, inserido em um contexto de vulnerabilidade social, deverá esperar na fila, a fim de cumprir o quesito relacionado ao mérito.

Ressalta-se que as duas formas de consideração em prol da oferta da bolsa, quando pensamos nas minorias que alcançam estes espaços e por ventura não conseguiram lograr uma boa posição de classificação e conseqüentemente não recebe uma bolsa para custeio das despesas nesse nível de ensino, as chances desse aluno seja, indígena, negro, ribeirinho, cigano, entre outros, abandonar o curso são grandes.

O Brasil hoje está em situação muito, muito precária e financeira, estão fazendo cortes estão tirando, baixando as cotas das Universidades então o que seria interessante mesmo nessa realidade, que eles dessem um auxílio para os indígenas que passassem na Pós-Graduação para que eles pudessem ter uma bolsa permanência de estudos, eu acredito que deve ser pensado dessa forma (Participante E).

Muito importante um sistema de cotas para pós-graduação. Nas discussões da conferência de educação escolar indígena, eles estão querendo que o MEC também amplie a **oferta de bolsas** também para a pós-graduação, sistema de **cotas indígenas**, bolsas permanência pra os indígenas conseguissem se manter lá. Um curso preparatório e assim, divulgação da UFS de chegar até a comunidade e que isso seja pra ontem, bem rápido. (Participante A).

A importância e o reconhecimento do sistema de cotas, como direito e prerrogativa necessária para acesso aos cursos de Pós-graduação, e a percepção diante da necessidade de garantias que possibilitem a permanência, expõe novamente a responsabilidade do Estado frente o oferecimento de uma educação em todos os níveis, o próprio ministério da educação, já sinalizou por meio da portaria que institui a política de ações afirmativas nas IES, bem como do

grupo de trabalho que discorre sobre a oferta de bolsas<sup>61</sup>. Na Universidade Federal de Sergipe, o grupo do NEABI levou a política de ações afirmativas como pauta para reunião do CONEPE com a solicitação de cotas nas Pós-Graduação da UFS, mesmo sendo aprovada naquela ocasião, essa proposta ainda não foi homologada, cumpre mencionar que enquanto os povos indígenas abrem seus espaços para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, estes não recebem o retorno das Instituições após as pesquisas realizadas. O cenário mudou, mas o palco não foi desmontado, a lógica atual ainda repete a lógica colonial, exploram nossas riquezas, nossos saberes e nossa cultura, em prol de um mercado, que ignora a presença do índio, seja de forma explícita ou velada.

## **Categoria 02: as barreiras existentes**

Esta segunda categoria faz referência às barreiras existentes vivenciadas no contexto da aldeia, com os temas: dificuldades financeiras e falta de informação. Expondo a partir do olhar dos indígenas graduados a maior dificuldade vivenciada, para que ocupem em maior número os cursos de Pós-Graduação das IES. Grande parte das Aldeias se concentram em áreas rurais e o deslocamento para as capitais onde estão localizados os cursos de Graduação e Pós-Graduação exigem que o participante disponha de um reserva financeira para tal, na ausência desta, o processo de acesso e permanência a níveis de formação superior, se torna difícil.

Não basta somente inserir, sem garantir condições para permanência e conclusão. A oferta de bolsas se torna um quesito necessário para efetivação dessa inclusão, sem as condições necessárias para manter esse aluno inserido nessa modalidade de ensino o processo de inclusão, se torna perverso. Convém mencionar que no dia 20 de junho de 2016 em contato com a CAPES a fim de obter informações quanto a oferta de auxílio para estudantes indígenas na Pós-Graduação, foi evidenciado através de e-mail<sup>62</sup> que:

(...) o apoio específico para mestrados indígenas, será retomado um Grupo de Trabalho, no âmbito da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

---

<sup>61</sup> Apêndice D.

<sup>62</sup> Segue em forma de apêndice D o e-mail completo.

Nível Superior / MEC, que está discutindo políticas de apoio a indígenas, quilombolas, afro-brasileiros e pessoas portadoras de deficiências para acesso à pós-graduação. O trabalho não foi concluído e seu resultado não será imediato (...) com exceção de algumas Universidades que criaram processos seletivos de ingresso de indígenas na pós-graduação, para esta etapa de formação ainda é um desafio o acesso mais democrático (CAPES, 2016).

Até o presente momento não existe uma política de bolsas direcionadas exclusivamente as minorias, visualizamos nas IES uma base de sustentação excludente e capitalista que mantém uma sociedade baseada nos princípios meritocráticos, quando não existe oferecimento de oportunidades igualitárias.

É comum visualizarmos discursos que responsabilizam o sujeito pelo seu sucesso ou não sucesso. Atrelar o *sucesso* a questões meritocracias apenas retira da sociedade a responsabilidade pela não oferta de condições reais que permitam o sujeito a trilhar caminhos que lhes oportunizem o acesso.

Eu acredito que a situação financeira, o custo, é a maior dificuldade. Sabendo que além do **custo o deslocamento**, do indígena da sua aldeia para Universidade, acaba complicando porque muitas vezes é possível até pagar uma mensalidade, mas vem transporte, aí dificulta muito mais (Participante F).

Eu acredito que uma Universidade que seja central. Para que a gente possa abarcar todas essas demandas nas nossas comunidades. O primeiro fato é a **questão financeira** e muitas dessas Universidades são distantes, né? e as pessoas, algumas fazem a graduação normal e não dão continuidade, eu acredito que seja realmente a questão financeira, para que eles possam dar seguimento nos seus estudos (Participante E).

Em face dos falares acima relacionados, nota-se que a presença/ausência do indígena na universidade não está a depender tão somente de fatores internos e, assim, diretamente relacionados a Instituição. A questão financeira, e com efeito, gastos com deslocamento também colaboram com esta ausência indesejada. A localidade das aldeias, então, ganha notoriedade. As políticas de acesso ao ensino superior para todos, em particular, o indígena não deu conta dessa realidade. Um exemplo de como a meritocracia funciona e a quem ela beneficia estão nos dados do Censo, quando a gente visualiza um branqueamento nos índices de matrícula nos cursos de graduação, intui-se também nos cursos de Pós-Graduação. E expor sujeitos que estão inseridos em contextos totalmente diferentes, uns dotados de capital econômico, cultural e social e outros

com realidades bem distante desses, inseri-los na mesma conjuntura de “possibilidades” torna-se uma falácia reificando a manutenção de inclusão para exclusão.

As políticas de cotas para acesso caminham em duas vias nos discursos dos indígenas participantes da pesquisa, não de forma contrária, mas na mesma direção, enquanto uns percebem as cotas como fomento para possibilidades, como um direito, os participantes da pesquisa não deixaram de mencionar os rótulos que essas políticas trazem para quem faz uso delas, sobre as cotas segue as falas das participantes

Quando se fala em cotas, essas cotas são muito reduzidas, né? É cê vê que (...) essas cotas mais designadas, são mais direcionadas aos negros, sendo que os índios não lutam por isso, tá? Eles não lutam, e os que lutam são muito poucos, então não tem acesso. Não tem livre acesso, porque eles não lutam por isso, o ponto de vista deles, eles acham que devem permanecer dentro das aldeias, lutando para que seja colocado uma Universidade dentro da sua própria aldeia, tá? E essa é a oportunidade para eles, eles não saem para campo (...) Se eu tô no mestrado é graças a minha irmã de criação que quando eu tinha 07 anos, ela pediu a minha mãe que se pudesse me levaria para cidade, para que eu pudesse dá conta do meus estudos, porque se eu continuasse com a minha mãe alí, eu não teria condições de crescer. Se hoje você está no mestrado aqui, foi graças ao seu conhecimento, que você adquiriu, se você tivesse continuado lá, você não teria conseguido nada (Participante D)

Na verdade, essa questão de cotas, ela é relativa, veja só: quando eu oferto cota, eu estou dizendo que o índio não é capaz de alcançar? Porque algumas pessoas veem dessa forma, que diz ah... o índio ele é incapaz, então vamos ofertar cota. Isso não é verdade, é eu acho que as cotas não é porque o índio é incapaz de competir é porque a sociedade ela tem realmente uma dívida com a população indígena muito grande e a cota é uma forma não de pagar, mas uma forma de amenizar, uma forma de dizer olha vamos te dá uma oportunidade que é mínima, é mínima então não vejo a cota como favor, não consigo vê cota como que diga que o índio é incapaz, não. Eu vejo a cota como uma obrigação, um dever que a sociedade tem para com a gente, povo indígena. Eu sou a favor da cota desde que ela seja ofertada dentro da legislação e que ela seja realmente direcionada aos indígenas porque essas cotas nos dá um direito de lutar com igualdade, porque nós não temos as mesmas oportunidades, vivemos em uma comunidade onde muitas vezes o acesso a cidade é difícil, o acesso a informação muitas vezes não chega, então essas cotas nos dá ainda esse direito, por pequena que seja, ainda nos dá essa possibilidade (Participante F).

Muito importante um sistema de cotas para pós-graduação, nossa vai ser um achado (Participante C).

Assim, eu não sou muito a favor de cotas não. Porque cota é como se fosse um coitadinho, vai passar porque é indígena e é coitadinho. Esse é meu olhar referente a cota. Mas assim é importante sempre as Universidades estarem se adequando as demais que tem Universidade que não tem uma política específica para indígenas e abrindo espaços para que a gente indígena possa está participando das Pós-Graduações é importante sim. (Participante E)

De acordo com o balanço das entrevistas, todos defendem as cotas e ou bolsas para a ampliação do acesso aqui em pauta. O sistema de cotas é tido até “como uma obrigação”. De fato, pelo tanto que a nação deve aos povos indígenas, as cotas, mesmo questionável, é uma “obrigação”, embora há quem diga no meio dos entrevistados, que é contrária uma vez a ideia do indígena como “coitadinho” é suscitada. E, esta ideia, para o indígena, é inaceitável.

O reconhecimento das cotas como mecanismo capaz de minimizar as distancias entre todos é visualizado entre os participantes, porém, a ênfase é dada a oferta não como prática assistencialista, mas como direito e dívida social. As cotas não se configuram como política resolutive de todo um sucateamento, marginalização aos direitos dos povos indígenas e da educação pública de forma macro, mas como política reparadora, que possibilita as mínimas condições para o acesso a níveis mais elevados de ensino.

Compara-se a educação, como uma grande fileira de dominó. Quando uma peça cai, todo um sistema de enfileiramento desaba, em raros momentos podemos visualizar uma peça que se mantém em pé, ‘quebrando’ essa corrente que quedas. As políticas de educação, que trazem roupagens sociais, em prol do povo e para o povo, são regidas, criadas e baseadas em políticas de mercado, quem movimenta as peças desse grande dominó não é povo, é o capital. Essa peça que por ventura se mantém em pé, podemos relaciona-la a força contraria, dos movimentos sociais, que a duras penas vem tentando se manter de pé, sendo a educação um exemplo dessa força contraria, retomando as palavras de Freire (2006) a educação não pode tudo, mas alguma coisa ela pode. E essa alguma coisa, que “não é coisa pouca”, pode ocorrer também pelo indígena, pelas aldeias, pela cultura, pelos movimentos sociais. É dentro desse território de luta de contrários, que a educação opera, estando no exercício da práxis o itinerário para a libertação humana.

O mesmo sistema que assolou o índio no período da colonização, o negro durante o processo de escravatura, o deficiente nas políticas de exclusão, que criam papéis sociais e

instauram ideias de quem deverá ter acesso e quem não a bens sociais, através de políticas de inclusão, que mais excluem do que insere e que de forma presumida inculca na massa concepções de culturas superiores e inferiores é o mesmo sistema que reifica as várias formas de violência, que mata índio e invisibiliza-os em função do agronegócio, ou melhor, em função do capital.

### **Categoria 03: condições para inclusão**

Esta terceira categoria discute as condições necessárias para inclusão, com os temas: “cursos preparatórios para as seleções” (tema 05); “bolsas para indígenas aprovados na seleção” (tema 06); “cotas para indígenas” (tema 07) e “Universidades com cursos diferenciados” (tema 08). Os temas aqui citados decorrem do mesmo problema que é a falta de condições para acesso, no entanto, estes apontam para as possíveis maneiras de superar essas problemáticas.

Retomamos respectivamente a estratégia 14.5 da referida lei e o tema 05, anteriormente apresentado. A saber: “implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado” (2017l, p.12). Os temas evidenciados nessa categoria, se tornam uma complementariedade para fomento ao acesso. A oferta de cursos preparatórios para seleção nos programas de Pós-Graduação, já esteve inserido nas diretrizes do programa equidade através do NEABI que possibilitou a instauração e execução deste na UFS<sup>63</sup>. A falta de ações afirmativas dentro de uma IES que deveria contemplar vários povos, impossibilita o acesso, reifica a injustiça social e caminha em consonância com os princípios estabelecidos pelo mercado, ou seja, excluir os excluídos e privilegiar os privilegiados.

Muito importante um sistema de cotas para Pós-Graduação. Nas discursões da conferência de Educação Escolar Indígena, eles estão querendo que o MEC também amplie a oferta de bolsas, também para a pós-graduação (...) um Sistema de cotas indígenas, bolsas permanência, pros indígenas conseguir se manter lá. Um curso preparatório e assim, divulgação da UFS de chegar até a comunidade e que isso seja pra ontem, bem rápido. (Participante A).

---

<sup>63</sup> A respeito do equidade discorreremos nas páginas seguintes.

A lei 13.005/14, lei norteadora do sistema educacional brasileiro, traz a palavra equidade, estando para além igualdade. Com vistas para o respeito e justiça social. Segue o Art.08, inciso II – “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2017l, p.02). Trazer a visão dos povos indígenas dentro desse cenário para inclusão é possibilitar aos sistemas de ensino o iluminar dos caminhos para um efetivo processo de inclusão dessas minorias. Quanto a UFS, enquanto uma instituição federal de ensino está se torna uma possibilidade de acesso tanto ao povo Xocó quanto aos povos indígenas de Alagoas, e do Brasil.

Eu considero a UFS porque é no nosso estado. E por conta que lá, temos conhecimento em Aracaju. A gratuidade, o acesso, e a gente vê essa possibilidade também do NEABI, então se eles facilitarem, né. Risos. Até porque ela é a universidade do estado, né. E queremos que a história do nosso povo esteja presente, lá dentro da UFS. Como vocês que já tem experiência lá dentro, vocês, arrumando um tempinho, marcavam com a gente, até vocês nos ajudavam nessa questão. Porque a gente realmente não sabe. (Participante A).

Por conta da distância, para mim a UFS não seria uma possibilidade no momento, por conta do deslocamento, de onde eu moro para a Universidade, mas é claro que se eu conseguisse uma bolsa, seria mais fácil para eu arcar com as despesas do acesso, na verdade minha maior dificuldade é o acesso, arcar com as despesas para o acesso (Participante F).

Ao tempo que a UFS se coloca como possibilidade, ela também está para impossibilidade, novamente as barreiras surgem nas falas dos participantes, diante da falta de condições para permanência. A inclusão das minorias perpassa a inserção aos espaços acadêmicos é necessário possibilitar permanência, para conclusão no curso pretendido, mas tornando o espaço acadêmico um lugar de pertencimento e reconhecimento dos povos indígenas. Como mencionado anteriormente a temática indígena não é nova nesse espaço de educação superior, no entanto, o número de produções dentro dessa instituição relacionada aos povos indígenas é quantitativamente pequeno, daí a relevância dos próprios indígenas serem os autores das suas histórias e trazerem através de letras as suas narrativas a partir do seu próprio olhar e vivência.

Eu acho assim, primeiramente, já que a gente somos indígenas, né? E assim, também ser voltado um pouco para nossa realidade, como indígenas de Xocó, e



de forma geral. Que a gente também precisa do conhecimento geral, como uma vez X disse, né?! O índio sai pra poder procurar um conhecimento, pra poder aplicar dentro de sua aldeia. (Participante B).

A UFS ao tempo que se configura como uma possibilidade para acesso, resistência física, cultural e epistemológica dos povos indígenas, também se torna motivo de desesperança, diante falta de reconhecimento desses, frente ao não oferecimento de condições propícias para acesso e permanência.

Para fazer o mestrado eu queria UFAL ou UNEAL porque são as duas Universidades que eu conheço que dá oportunidade maior, para que nos indígenas possamos trabalhar com liberdade dentro da nossa temática, que é a temática indígena. A UNEAL por fazer um trabalho diferenciado, a minha prioridade seria a UNEAL porque foi a primeira Universidade que ofertou um curso superior indígena em Alagoas. Então no mestrado dela, como indígena eu teria liberdade de trabalhar minha realidade, de mostrar a realidade do meu povo, eu acho que assim o ensino sai diferenciado. Então seria assim, a UFAL e a UNEAL porque são públicas (...) seriam gratuitas e também por ofertarem um ensino de qualidade (Participante F).

Novamente, as narrativas mostram que o indígena nem pede tanto. Pede somente que a história do indígena esteja presente. E que sua realidade seja considerada. Busca respeito para com a causa indígena. O indígena poderia pedir mais, por sua história, pela dívida que o estado tem para com os povos indígenas, mas não pede. Ele não quer mais do que precisa. Ele quer o que é de direito. Direito também de ter acesso ao conhecimento para “aplicar na aldeia.” Direito a educação. A uma educação diferenciada.

Desde a publicação da CRF/88 foram garantidos aos povos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada. Esse conceito também presente na LDBN/96, em que, o sistema educacional Brasileiro, passa a considerar os aspectos socioculturais presentes dentro das comunidades indígenas. Expõem-se desta forma os art. 78 e 79, que considera:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (...) Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento

da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (LDBN, 2017j, p. 25).

Visualiza-se na prática que a proposta de educação diferenciada, assegurada aos povos indígenas, já existe, assegurada e referendada no âmbito das leis, no entanto, essa educação que considera os aspectos socioculturais de um povo, encontra-se fixada apenas no âmbito das Escolas Indígenas nos níveis infantil, fundamental e médio, não ultrapassando outros espaços, em que o indígena que vivenciou a educação diferenciada nas aldeias, buscam alcançar. Ou seja, a prática diferenciada, tem um espaço delimitado para sua efetivação.

### **Entrevista – POSGRAP**

A análise a que este tópico faz referência corresponde a entrevista realizada com o representante legal da Pro Reitoria de Pós-Graduação da UFS. Destaca-se a existência de sete temas decorrentes dessa entrevista, a saber:

1. Universidade elitista
2. Falta de financiamento
3. Falta de bolsas
4. Falta de suporte governamental
5. Criação de linhas de financiamento
6. Parcerias com órgãos internacionais
7. Condições para permanência

Ao classificarmos, identificamos a existência de duas categorias de análise. A primeira trata da falta de inclusão, ou seja, da Universidade como barreira, incluindo os temas: “Universidade

elitista” (tema 01); “Falta de financiamento” (tema 02); “Falta de bolsas” (tema 03), “Falta de suporte governamental” (tema 04). A segunda categoria trata das condições para inclusão dessas minorias, a partir do olhar da PosGrap que contempla os temas: “criação de linhas de financiamento” (tema 05); “Parcerias com órgãos internacionais” (tema 06) e “condições para permanência” (tema 07).

### **Categoria 01: Falta de Inclusão**

O termo inclusão tem sido proclamando dezenas de vezes nos mais variados espaços, porém este termo é citado com frequência nas instituições, nos espaços sociais e nos discursos por vezes ecoados os quais não condizem com o seu real significado, por vezes a inclusão acontece de forma excludente, mascarada, controversa, expondo as fragilidades dos sistemas e as contradições que mantêm as desigualdades. Embora visualizamos variados decretos, leis, portarias que garantem o direito a educação, quando estes não são efetivados, eles reproduzem uma lógica que privilegia os detentores de maior capital econômico. Quanto as minorias, cabe o espaço do descontentamento, da ilusão do que poderia ter sido e não foi. Porque a minoria agora se torna responsável pelo seu insucesso, quando na realidade, o insucesso é a representação de que políticas de exceção avançam e vencem diariamente, diante do que se propõe, excluir os excluídos e privilegiar os privilegiados.

Essa categoria contempla os temas 1, 2, 3 e 4 e faz referência a falta de inclusão dentro da UFS, frisa-se que durante a entrevista alguns pontos foram frisados com maior intensidade. As Universidades como um todo estão inseridas em uma estrutura econômica macro que tem vistas ao lucro e consequentemente a mercantilização da educação, que trilha caminhos para instauração de um estado mínimo de direitos.

A universidade foi construída sob a égide de uma cultura dominante, que prima não pelas minorias, mas que tenta instaurar uma política de estado mínimo que busca desresponsabilizar o Estado diante do não oferecimento de oportunidades para todos, mas que reifica uma exclusão e fortalece distâncias que impossibilita um acesso igualitário e justo para todos. Diante dessa pouca presença das minorias no espaço da UFS frisa-se a fala do participante G.

Eu não saberia lhe dizer de fato qual seria o principal motivo, porque, por exemplo, aqui a gente tem muitos grupos de indígenas e quilombolas (...) acho que parte da culpa é da Universidade que cria uma barreira que é muito difícil transportar por questões (...), a universidade de maneira geral é elitista isso é uma característica que não é só da Universidade de Sergipe, todas as universidades públicas brasileiras. Elas têm esse viés.

Talvez a resposta esteja nas bases na constituição da sociedade e na criação da educação brasileira, que desde o período colonial teve suas bases voltadas para uma classe dominante e manutenção da desigualdade. Pontua-se a criação dos colégios jesuíticos que inicialmente foram pensados para os índios e posteriormente foram direcionados para os filhos dos gentios<sup>64</sup> (PAIVA, 2003). Durante todo o percurso histórico os grupos minoritários são colocados em posição de inferioridade e a margem da sociedade, o demarca a pouca presença dessas minorias nos grandes centros de educação e nas melhores posições do mercado de trabalho.

Com relação a educação universitária destacaremos a reforma de 1968 e o incentivo a escolarização/qualificação para a obtenção de melhores “funções que asseguravam melhor rentabilidade” (ROTHEN, 2010, p.02). Sabe-se que as Universidades brasileiras, espelham-se em modelos estrangeiros, ao tempo que visa “atender” as exigências da então igualdade de oportunidades, diante das várias manifestações estudantis na época das reformas Universitárias, que reivindicava uma expansão do ensino superior, bem como, das atuais reivindicações dos movimentos estudantis em busca de uma educação pública, democrática e de qualidade.

Mesmo com roupagens diferentes essa realidade ainda demarca os grandes espaços, a sociedade prima por um tipo ideal de sujeito que “corresponde, no mínimo a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo [...]” (AMARAL, 1998, p. 14). Qualquer outro que não esteja formatado no padrão ideal é posto a margem e esse reflexo está exposto no quadro 05 em que é possível visualizar que a Universidade, bem como a educação não é aberta para todos, existe um branqueamento nos espaços da academia.

Eu acho o seguinte, a primeira coisa, mesmo o aluno chegando aqui, aqui é um ponto de vista pessoal, não é como Pró-reitor, é como docente agora.

---

<sup>64</sup> Não discorreremos em formato historiográfico, nem tão pouco linear a esse respeito. Citamos essa passagem não como defesa aos Colégios para os povos indígenas. Mas como destaque para explicitar para quais lados os ventos da sociedade se curvam que a classe dominada sempre sofreu na sociedade.

Como docente de vários programas que eu já estou inserido. Eu acho que a comunidade não está preparada para receber o aluno indígena e quilombola, isso não tá, não tá. E assim não tá por questões culturais, questões que vão muito além da Pós-graduação Brasileira (Participante G).

A educação como possibilidade para todos, configura-se como um mito de uma educação democrática, quando não prioriza a todos de uma forma macro, mas possibilita a existência de barreiras que dificultam o acesso para todos. Existem uma cesta de faltas que mantém e reifica uma desigualdade social. Ao tempo que o Estado institui políticas para atender as exigências da sociedade diante da oferta, expansão, redução de desigualdades étnico-raciais e regionais, ampliação de investimentos, como retratado no PNE (2014 - 2014), vivenciamos ações contrárias a esses dispositivos, um movimento que ao tempo que cria condições, gera barreiras que impossibilita a não efetivação destes, a educação e a sociedade mascaram uma realidade excludente, quando na verdade somente a crítica reflexiva é capaz de descortinar essa realidade que estamos imersos e por vezes atônitos.

A falta de suporte governamental é uma resposta das políticas neoliberais a quem estes buscam atender. Atender ao mercado, ao lucro, não ao povo, visto que políticas sociais, em um espaço formatado para o capital, são percebidas como gastos desnecessários. A falta de financiamento e consequentemente a falta de apoio, com ações que possibilitem o estudante de manter e concluir seu curso com sucesso, torna-se uma problemática.

O financiamento se configura como eixo central de qualquer atividade, dentro de uma sociedade, os princípios relacionados a oferta de educação de qualidade, caminham lado a lado com atividades de ensino, pesquisa e extensão, sem os recursos necessários para o desenvolvimento de pesquisas nos setores, sejam eles educacionais, das ciências e das tecnologias, as pesquisas deixam de existir.

No caso da Universidade é o financiamento, se a gente (...), se houvesse o financiamento, oportunidade tem. Eu tenho vaga para colocar o aluno, eu tenho sala climatizada para colocar o aluno, eu tenho o melhor corpo docente do estado de Sergipe, formados na sua esmagadora maioria em doutores e mestres e pós doutores. Eu tenho cursos que são extremamente internalizados com professores que falam outra língua, com pesquisadores que falam outra língua, então assim, a gente tem muita oportunidade de ofertar qualidade para esses

alunos, o que falta é o mínimo de suporte de manter esse aluno aqui dentro. (Participante E).

Incluir sem garantir permanência é incluir para a exclusão. Nota-se que a Universidade Federal de Sergipe, mesmo em passos lentos, compreende diante da força de lei, a importância em efetivar as políticas de ações afirmativas. Cumpre mencionar que as A.A se tornaram um marco na educação do Brasil, no quesito referente ao acesso das minorias nos cursos de Pós-Graduação. No entanto, ela versa sobre a oferta da vaga, mas não assegura as condições para permanência. Durante a entrevista a palavra *bolsa* foi citada 13 vezes, como condição de efetivação dessas políticas de ações afirmativas, só a oferta da vaga não é suficiente para manter e garantir a conclusão desses alunos que ingressam os muros das IES no Brasil.

A proposta que está sendo feita nas Universidades Federais é de contemplar a vaga não a bolsa. O que eu acho mais necessário ser repensado essa questão de ofertar se não for a bolsa, algum suporte mínimo, nem que seja moradia, algum suporte mínimo pra manutenção desse aluno, que realmente bolsa é muito limitada. Eu tenho programas hoje que eu tenho 18 alunos pra 1 bolsa (Participante G).

A oferta de bolsas na Pós-Graduação na Universidade Federal de Sergipe decorre das agência de fomento à pesquisa a saber: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Apoio à Pesquisa e a Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC). No entanto, nenhuma dessas agências de fomento à pesquisa possui em suas bases, uma política com vistas as minorias, sejam indígenas, ou não. Pontua-se também que a oferta de bolsas são ínfimas, comparada ao quantitativo de estudantes que visualizam nelas, a condição necessária para permanecer e concluir um curso *Stricto Sensu* em uma IES.

Durante os anos de 2007 a 2014 os estados brasileiros vivenciaram um ciclo raro de financiamento a pesquisa e a pós-graduação em um período em que tanto a Capes, quanto o CNPq “tinham recursos generosos aplicados no restabelecimento da infraestrutura de pesquisa e na criação e consolidação de cursos de pós-graduação” (MOURA & JUNIOR, 2017, p.01) No entanto após a crise econômica e política que se instaurou no Brasil em 2015, interrompeu esse ciclo tanto no âmbito do financiamento as pesquisas como na oferta de bolsas.

Mesmo diante dos vários cortes orçamentários e do pouco financiamento as demandas

existem, e as reivindicações sociais também. Fazendo que o governo ‘atenda’ o clamor, oferte a vaga, mas em contrapartida atenda aos interesses neoliberais não garantindo a possibilidade de permanência.

Se a CAPES entendesse, não só como mudança, lançar uma portaria exigindo que as universidades de adaptassem, mas entendessem também que deveriam criar também uma linha de financiamento pra auxiliar as universidades, porque se você só tem uma fonte de financiamento para da suporte a aluno, para o programa nacional de assistência estudantil, ele é dedicado, travado para aluno de graduação, se pelo menos ele fosse flexível no sentido de você usar parte desse recurso para a pós graduação, nós poderíamos criar políticas internas para identificar quais eram os alunos mais necessitados desse suporte e fazer o uso racional desse recurso, né? As vezes esse aluno necessita de um mínimo de suporte, ele não precisa nem de um suporte inteiro, ele quer fazer, está interessado, mas ele não tem o menor apoio nesse sentido financeiro e a universidade não tem como fazer (Participante G).

Diante das falas das indígenas graduadas pode-se perceber que as demandas existem e a falta de condições financeiras se torna a maior problemática para que os povos indígenas ingressem nos cursos de Pós-Graduação. Ao tempo que essa compreensão diante da relevância de recursos para garantir o suporte necessário, pensando além da inserção do espaço acadêmico, também é visibilizado pelo representante da pós-graduação desta IES, no entanto, a política de sucateamento na educação brasileira, coaduna com os princípios do mercado, atingindo diretamente os menos favorecidos economicamente.

## **Categoria 02: condições para inclusão**

Essa categoria é formada pelos temas: 05, 06 e 07 e busca atentar-se para os mecanismos capazes de promover a permanência dos alunos que ingressam, sejam através das políticas de ações afirmativas, seja através daqueles que mesmo não inseridos em grupos étnico raciais, mas pertencem a população de baixa renda poderiam usufruir. O campo dos Mestrados e Doutorados embora tenha ganhado maior visibilidade como mostra o quadro seguinte, diante da política de expansão para esse nível de ensino, traz fissuras que precisam ser fechadas.

**Quadro 07:** Matrículas na Pós-graduação

| Categoria Administrativa<br>Número de Matrículas |         |         |      |         |         |
|--|---------|---------|------|---------|---------|
| Ano – Censo                                      | 2010    | 2012    | 2014 | 2015    | 2016    |
| Federal  | 95.113  | 115.001 | -    | 184.041 | 200.442 |
| Estadual   | 48.950  | 56.094  | -    | 83.856  | 89.937  |
| Municipal  | 848     | 931     | -    | 1.498   | 1.644   |
| Privada <sup>65</sup>                            | 28.497  | 31.691  | -    | 55.835  | 55.012  |
| Total – IES Públicas                             | 144.911 | 172.026 | -    | 269.395 | 292.023 |
| Total Geral                                      | 173.408 | 203.717 | -    | 325.230 | 347.035 |

**Fonte:** INEP

Como já pontuado na primeira categoria a falta de financiamento torna-se uma problemática, quiçá uma das maiores a serem enfrentadas, entretanto, quando este passa a ser incentivado e percebido como crucial para o desenvolvimento de uma sociedade a educação passa a figurar o papel de destaque, possibilitando outras mudanças maiores e melhores dentro do cenário social.

Dentro do Brasil a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são as duas principais agências de fomento à pesquisa e ao financiamento do ensino superior nos níveis da Pós-graduação. “Em 2009 foram distribuídas 47.153 bolsas de pós-graduação no país, 27.192 de mestrado e 17.873 de doutorado (...) em 2010, 160 mil bolsas foram disponibilizadas no país e no exterior<sup>66</sup> para alunos dessa modalidade” (ANDRÉS, 2011, p.07).

As forças dos movimentos sociais contribuíram para criar ambientes de discursão e visibilizar as minorias, é através destes que clarificam as contradições, expõe as problemáticas e reivindicam soluções é esse movimento de luta de contrários, que demarcam os territórios de disputa entre os movimentos e o governo ao tempo que impulsionam a criação de políticas públicas em prol dos menos favorecidos.

As Universidades já entenderam, todas estão fazendo, recebi agora um questionário da CAPES para preencher sobre as ações afirmativas e eu coloquei que a nossa Universidade está se enquadrando nesse setor. Nessa linhagem da

<sup>65</sup> 87,4% das instituições de educação superior são privadas. Fonte: INEP, 2014.

<sup>66</sup> Segundo Andrés em 2011 a CAPES mantinha mais de 2000 bolsistas no exterior.



resolução, o problema nosso é questão de bolsas, porque não adianta você colocar. – Ah! Eu garanto pra você 10 vagas, mas eu não garanto nenhuma condição de você ficar lá, condição financeira, isso não existe, não existe (Participante G).

No entanto o primeiro passo para a resistência física em nível de política ganhou ampla dimensão no cenário brasileiro. No entanto, muitas outras questões precisam ser solucionadas e explicitadas. Como o quesito condições para permanência. A aprovação progressiva nos vários programas de pós-graduação das IES brasileiras demonstra a força dos movimentos sociais. Assim como a Lei das cotas, a bolsa permanência para indígenas na graduação, a aprovação da Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e africana na educação básica.

Mesmo diante de um Estado de exceção que prima pelo dominante e instaura políticas sem condições de efetiva-las, apenas como resposta ao clamor social ou aos dados estatísticos que não consideram a qualidade da oferta, os movimentos sociais resistem, no sentido amplo do termo, resistem como condição para sobrevivência. A peça não foi construída para beneficiar as minorias, as lutas sociais têm trazido outras histórias para o enredo possibilitando outros finais, contudo, o palco da exclusão, marginalização, do capital e do lucro não foi desmontado. Só o saber crítico reflexivo, a práxis enquanto ação concreta pode modificar o cenário e construir outro cenário mais justo, em que todos tenham oportunidade igual – de acesso, permanência com possibilidades reais de evoluir e progredir nos estudos.

## CONCLUSÃO

“[...] é preciso conhecer, não apenas como as coisas são, mas como elas vieram a ser assim” (BOAS, Franz 2004. p.45).

Afirmamos, ao fim, que a UFS, não está preparada para as minorias que adentram seus espaços. De acordo com os dados levantados, a UFS se configura como uma pequena parcela, dentro de um sistema maior, que refletem as lógicas excludentes de um sistema perverso que exclui, oprime e mantém as desigualdades, enfatizamos que essa lógica perpassa as várias Universidades Brasileiras, sejam em níveis visíveis ou presumidos. O olhar para as minorias ainda acanhado, e o distanciamento entre a universidade e esses grupos, faz gerar a falsa ideia que não existem demanda para ocupar alguns espaços, porém, esse não olhar, corrobora para a manutenção de paradigmas sobre o indígena, que não condiz com a realidade.

Ao tempo que lógica de uma sociedade para o capital é invisibilizar os invisibilizados, somente o conhecimento critico reflexivo é capaz de descortinar os conteúdos latentes que sustentam uma sociedade e mantém as desigualdades. As várias formas de resistência, todavia, surgem nos discursos dos indígenas, diante das relações que estes tem estabelecido com seu contexto sociocultural, e por estarem atreladas as circunstancias sociais que os povos indígenas vivenciam diariamente nos seus territórios.

Os povos indígenas, em que pese a força de sua condição histórica como os primeiros habitantes do Brasil e a sociedade ter uma dívida que só aumenta com essa parcela de seres humanos – os indígenas – parte da população brasileira, em diferentes setores, entre os quais de ensino superior, não contemplam de forma marco esses grupos minoritários. Dessa forma, a invisibilidade do indígena é explícita, sejam nas agendas governamentais ou nos espaços acadêmicos no que se refere ao acesso, permanência e conclusão na pós-graduação. Importa, porém, considerar as várias conquistas que as minorias alcançaram, bem como a força dos movimentos sociais e espaços como o NEABI, que mesmo presente dentro de uma instituição, tem suas diretrizes construídas a partir dos olhares das minorias, que o integram e enunciam seus falares e suas perspectivas quanto ao papel da Universidade e sua relação com os grupos

minoritários no estado de Sergipe. Espaços de discussão como o NEABI oportuniza que vozes silenciadas sejam rompidas, promovendo resistência dentro desse espaço institucionalizado.

A palavra é arena, é território de disputa, manifestação de lutas sociais ao passo que as vozes de dominantes e dominados se encontram no mesmo espaço, a luta dos contrários se manifestam e demonstram as várias contradições existentes, só restando as minorias valer-se da resistência ou adaptação. Cumpre mencionar que o movimento da educação democrática e a luta pela efetivação dos direitos que visualizamos no Brasil, demonstram que as articulações sociais e os movimentos se fortalecem, mesmo que inseridos em uma sociedade estruturada nas bases do mercado, eles se mantem enquanto estrutura estruturante, movimentando a sociedade e contemplando os discursos enquanto pratica social, capaz de gerar mudanças sociais e culturais.

Com relação aos movimentos indígenas, sublinhamos que a existência dos índios no Brasil e no Nordeste já demonstra sua força, seja através dos Fóruns de Educação Indígena; reuniões, ocupações nos vários setores da sociedade, nos acampamentos como o Acampamento Terra Livre em Brasília, nos rituais religiosos ou na expressão da sua cultura através do toré. Através dos saberes transmitidos pelos próprios algozes os povos indígenas resistem, existem e lutam diariamente pela efetivação dos seus direitos.

Quando voltamos o olhar para as políticas direcionadas as minorias e percebemos que essas são construídas, sem as mínimas condições para efetivação, visualizamos a inclusão perversa, mascara, maquiadas em políticas que não permitem sua efetividade. Nos regimentos internos da UFS as contradições surgem quando não visualizamos os povos indígenas sendo mencionados, com exceção as políticas de ações afirmativas, direcionadas a esse grupo excluído historicamente.

O presente estudo mostra, ainda, que o interesse dos povos indígenas em ingressar nos cursos de Pós-Graduação das IES esbarra-se em uma cesta de faltas que se mantém presente nas IES, sendo a falta de financiamento a maior e mais visível dentre elas. Esse é o principal argumento dos povos indígenas e da UFS. Haja vista que sem financiamento a educação em sua amplitude não avança.

Oportunizar condições de acesso, reconhecimento, permanência e conclusão, configura-se como possibilidade para todos e para qualquer grupo étnico se manter na Universidade. Não é tratando os povos indígenas como sujeitos folclóricos ou formatados dentro das ideias portuguesas do período da colonização que alcançaremos a transformação social ou romperemos com os paradigmas que desprezam os povos indígenas, e mantem estereótipos que desconsideram

os 500 anos transcorridos entre o período da colonização e os dias atuais.

Políticas vazias e desprovidas de efetividade, dotadas de polifonias diante das vozes neoliberais nas figuras dos financiadores estrangeiros que tem na educação a base para o lucro e para mão de obra são construídas, e atreladas a essas os movimentos se articulam, reagem e confrontam, esse conjunto de vozes exteriores, presentes no discurso, construídos na relação entre *eu* e *outro*, denotam as falas polifônicas, gerando a força necessária para a não conformidade diante de uma realidade que oprime e exclui o diferente. São esses atores sociais que despertam a necessidade de políticas que visem minimizar ou solucionar determinadas problemáticas<sup>67</sup>. Pontua-se que as vozes perpassam os espaços, e o olhar para as políticas que garantam ao indígena adentrar, permanecer e concluir com sucesso um curso de Pós-Graduação ganham espaço nos fóruns nacionais de educação escolar indígena, em níveis locais, regionais e nacionais.

É notória a importância de políticas de ações afirmativas, como mecanismo capaz de minimizar as penúrias sociais, entre aqueles que possuem menores condições de capital, seja, econômico, social ou simbólico. As discussões sobre as minorias não são recentes, porém, é comum observar estranhamentos quando nos deparamos com o êxito de um determinado sujeito, pertencente a um grupo minoritário, o que acaba reificando uma ideia falaciosa de etnocentrismo.

Acrescente-se, ainda, que políticas sociais não podem ser percebidas como assistencialistas ou ‘coitadismo’, mas devem ser percebidas como uma forma de dívida que a sociedade opressora tem com as minorias que formaram e construíram o Brasil. A educação sempre foi a base de uma sociedade, diante da força que tem, podendo se configurar uma arma nas mãos dos opressores, ou um instrumento de emancipação na mão dos oprimidos.

A educação, porém, não tem todo poder que lhe conferem. Retoma-se a ideia de Freire (2006) enfatizando que a educação não pode tudo, mas alguma coisa ela pode. E essa alguma coisa, que “não é coisa pouca”, pode ocorrer também pelo indígena, pelas aldeias, pela cultura daquele que é o começo de tudo. E dentro desse território de luta de contrários, que a educação opera, estando no exercício da práxis o itinerário para a libertação humana. É nisso que acredito é nessa crença que renovo minha esperança na educação como direito de todos. Todos na sua

---

<sup>67</sup> Quanto a pós-graduação, sublinha-se que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – sinalizou que será retomado um Grupo de Trabalho, no âmbito da CAPES/ MEC, em que questões de políticas de apoio a indígenas, quilombolas, afro-brasileiros e pessoas portadoras de deficiências para acesso à pós-graduação será discutido. Apêndice D.

diversidade. Todos, nas suas aldeias e para além delas. Todos, das aldeias, das cidades, dos campos. Que as opções sejam abertas e espaços para decisões e ações em favor da elevação dos horizontes sejam assegurados. Que a inclusão seja autêntica, acolhendo e integrando em níveis mais elevados de formação, o jovem, o adulto na direção de que cada qual tenha condições efetivas de ser não somente objeto de pesquisa, mas seu próprio autor. Que as políticas afirmativas correspondam a expectativas de muitos jovens – brancos, negros, nativos, estrangeiros, índios. Que as Universidades abram suas portas e crie condições efetivas de acesso com permanência e conclusão para todos que nela deseja ser incluído. Fácil não será, mas “alguma coisa vai acontecer, pois uma situação como esta não pode se arrastar para sempre” (BULGÁKOV, apud BAUMAN, MAURO, 2016, p. 146). É preciso experimentar a aurora feita de esperança e se alimenta do grito não mais sussurrado entre os dentes e deixa cantar o canto que se espalha e segue com a mesma força dos ventos. Eu acredito. Acredito também que, conforme diz a canção cantada pelo índio em dias de festa, “é Deus no céu e o índio na terra...Quem é que pode mais? É Deus no céu”.

Eu, ainda, acredito. E sei que não estou só a acreditar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Alzira Alves de. Serviço de Proteção aos Índios (SPI). In. ABREU, Alzira Alves de. **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930)**, [Recurso eletrônico] 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=8522516588>. Acesso em: 18 de dez de 2018.

ALMEIDA, Eliane Amorim de. Et al. **Etnomapeamento da Terra Indígena Caiçara/ Ilha de São Pedro do Povo Xocó**. 1. ed. Bahia: Anai, 2016. V.500.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 9(1), 2010: 1-13.

ALVES, Miriam Fábila.; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBP AE**, v. 30, n. 2, p. 351-376, mai/ago. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53680>>. Acesso: 05 de mai de 2017.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (coord.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ANDRÉS. Aparecida. **FINANCIAMENTO ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR**. Brasília: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2011.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

ARRUTI, José Maurício. Etnogêneses indígenas. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). **Povos indígenas no Brasil 2001-2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **MEC anuncia corte de 20% no orçamento 2017 das Universidades Federais**. Disponível: <<http://www.andifes.org.br/mec-anuncia-corte-de-20-no-orcamento-2017-das-universidades-federais>>. Acesso em: 09 de jun de 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM**. 12ª edição. São Paulo: Hucitec. 2006.

BAUMAN, Zygmunt e MAURO, Ezio. **Babel entre a incerteza e a esperança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BANIWA, G,L dos S. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44. maio/ago, 2010. p. 283.

BOLETIM JURÍDICO- Comissão Pró-Índio. Os Xocó da ilha de S. Pedro, a posse definitiva. São Paulo. Ano II. n. 4, maio/junho de 1984.

BOLETIM COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A outra vida dos Xocó**. Perdizes: comissão pró-índio, maio/junho 1983.

JÚNIOR, João Feres.; DAFLON, Verônica Toste.; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.

BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: CONCEITOS-CHAVE**. São Paulo: Contexto,2005.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campina-SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 01 ago. 2017e.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 401, de 24 de dezembro de 1991. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro, no Estado de Sergipe. **Diário Oficial da União** Disponível em< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-401-24-dezembro-1991-449620-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: 25 de set de 2017a.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 10 mai. 2017b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.558**, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10558.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm)>. Acesso em 01 de

jun de 2017d.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm) >. Acesso: 17 de mai de 2017i.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.416**, de 09 de junho de 2011. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm). Acesso em 10 de jun de 2017f.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 12.711**, 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em 04 de jun de 2017g.

\_\_\_\_\_. **Lei no 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) >. Acesso em: 13 de ago de 2017o.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.005**, DE 25 de junho de 2014. Que aprova o Plano Nacional de Educação e das outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> >. Acesso: 20 jun de 2017l.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. Acesso em 20 de mai de 2017j.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação** – PNPG 2011 – 2010. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf)>. Acesso em 15 de mai de 2017k.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 13**, de 9 de maio de 2013. Estabelece procedimentos para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa de Bolsa Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como para estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior. Disponível: < <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4739-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-13,-de-9-de-maio-de-2013> >. Acesso: 03 de abr de 2017h.

\_\_\_\_\_. Portaria n 1.129, de 17 de novembro de 2013. Cria o "Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de novembro de 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/portaria-MEC-n-1129-de-17-11-2013.pdf>>. Acesso: 20 de mai de 2017n.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ações Afirmativas**. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas>>. Acesso em: 03 de jan de 2017m.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 13. De 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, nº 90, Brasília, DF, 12 de maio de 2017c.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 6.001**, de 19 de setembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm)>. Acesso: 17 de mai de 2016a

BRETAS, Silvana Aparecida. **A criação da Universidade Federal de Sergipe**: história, política e formação da comunidade acadêmica, (1950 - 1970). São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

CORRÊA, G.T.; RIBEIRO, V.M.B. Dialogando com Bakhtin: algumas contribuições para a compreensão das interações verbais no campo da saúde. - **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.16, n.41, p.331-41, abr./jun. 2012.

CUNHA, M. C. da. **História dos índios no Brasil**. Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da Violência**: Pesquisas de Antropologia Política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

DANTAS, B. G. **Xokó**: Grupo indígena de Sergipe. SEED/NEI. Aracaju, 1997, 45p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/278510647/Xoko-Grupo-Indigena-Em-Sergipe-Beatriz-Gois-Dantas>. Acesso: 20 de out de 2017.

DIAS, Lucy. GAMBINI, Roberto. Outros 500: uma conversa sobre a alma brasileira. (São Paulo: SENAC, 1999.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhaes. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO MÉTODO EM PESQUISA SOCIAL CIENTÍFICA**. Tradução: Iran Ferreira de Melo. São Paulo: Linha d'Água, n. 25 (2), p. 307-329, 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. ver. atual. São Paulo: Loyola, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução: Marcèj Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HANSEN, João Adolfo. **Manuel da Nóbrega**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 180 p. (Coleção Educadores-MEC).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população. Resultados da Amostra. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default\\_populacao.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_populacao.shtm)>. Acesso em: 2 jan de 2018.

INEP. **Censo da educação superior**. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> . Acesso em: 10 dez. 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.** [online]. 2011, n.41, pp. 61-79.

Konder, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 23). 6ª reimpr. da 28. ed. de 1981.

LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. “**Vão para a universidade, mas não deixem de ser índios**”: Identidades/ diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, C. M. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; LOPES, Solange Munhoz Arroyo. **Vasili V. Davidov**: a concepção materialista histórica e dialética como método de análise da psicologia contemporânea. São Paulo/SP: Cadernos da Pedagogia, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, Egberto Gaspar de; JUNIOR, Kenneth Rochel de Camargo. A crise no financiamento da pesquisa e pós-graduação no Brasil. **Cad. Saúde Pública** 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2012. – (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

NASCIMENTO, Alexandre do. Movimentos Sociais, Ações Afirmativas e Universalização dos Diretos. **Revista Lugar Comum: Estudos de Mídia, Cultura e Democracia**, Nº 19, Rio de Janeiro, 2004.

NEVES, Paulo S.C. O Contexto de Emergência e de Consolidação das Políticas Afirmativas na Universidade Federal de Sergipe. In: MARCON, Frank; SUBRINHO, Josué M. P (Org.). **Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior: a experiência da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão. Ed. UFS, 2010. ISBN: 987-85-7822-131-7.

NEVES, Paulo, S.C; LIMA, Maria Batista; LOPES, Edíneia Tavares. O Programa Equidade na Pós-Graduação no âmbito da Universidade Federal de Sergipe: quando a máquina burocrática trava, “o que salva é a força de vontade”. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÊRIO, Valter (Org.). **Ações Afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação**. vol. 1. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016.

NUNES, Cesar; ROMÃO, Duarte. A educação brasileira, as novas diretrizes curriculares e a formação de professores. et. al. **Educação Docência e Memória: desafios para a formação de professores**. Campinas. Librum. 2013.

OLIVEIRA, Betty Antunes. Fundamentos filosóficos marxistas da obra de Vigotski. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). **Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2010.

OLIVEIRA, J. P. **A viagem de volta: etnietnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2ª ed. Contra Capa Livraria / LACED, 2004.

OLIVEIRA, J.P. de; FREIRE, C.A da R. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes volume 2. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 978-85-60731-17-6. Disponível em <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>. Acesso: 01 de mai de 2017.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As **Origens da Educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf> >. Acesso em 19 de mai de 2017.

OLIVEIRA, Ana Maria Silva; RIBEIRO, Denize de Almeida. Caminhos trilhados pelo Projeto Equidade na UFRB: aprendizagens e desafios. ”. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (Org.). **Ações Afirmativas no Brasil**: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. vol. 1. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração das Nações Unidas sobre Direito dos Povos Indígenas**. Setembro, 2007. Disponível em:  
<[http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_pt.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf)>. Acesso em: 10 de abr de 2017.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, autêntica, 2000.

PANHOCA, Ivone; BONINI, Luci. **POLÍTICAS PÚBLICAS**: uma leitura bakhtiniana. Disponível: < <https://2eeba.files.wordpress.com/2013/09/polc3adticas-pc3bablicas-e28093-uma-leitura-bakhtiniana.pdf>>. Acesso: 14 de mar 2017.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. Rio de Janeiro: Tinta da China, 2016.

PICCOLO, Gustavo Martins; COSTA, Vanderlei Balbino. A defectologia em Vygotsky: contribuições à Educação Especial. In: **IV Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2010, Programa de Pós-graduação em Educação Especial. SP: Universidade Federal de São Carlos, 2010.1 CD.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e Alteridade ou a teoria da Enunciação em Bakhtin. **Rev. do Instituto de Letras da UFRGS- Organon**. [online]. 2002, vol. 16, n.32-33.

PRADO, Bento. Prefácio. In: CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da Violência**: Pesquisas de Antropologia Política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Políticas públicas de inclusão**: compromissos do poder público, da escola e dos professores. 2003. Disponível em:  
<<http://www.pedagobrasil.com.br/bocanotrombone/bocanotrombone4.htm>>. Acesso em 02 de ago. 2016.

PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – **PAAF**. 2008. Disponível em <[http://www.ccv.ufs.br/ccv/concursos/pss2010/paaf/files/projeto\\_paaf.pdf](http://www.ccv.ufs.br/ccv/concursos/pss2010/paaf/files/projeto_paaf.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2017.

POTIGUARA, Rita Gomes do Nascimento. Democratização, Autonomia, Protagonismo, Governança: três iniciativas na educação superior de indígenas no Brasil. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 254-279, jul./dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **RESOLUÇÃO Nº 80/2008/Conepe**. Institui o Programa de Ações Afirmativas para garantia de acesso de grupos menos favorecidos à Universidade Federal de Sergipe. Ministério da Educação /Universidade Federal de Sergipe. 2008. Disponível

em<[http://www.ccv.ufs.br/ccv/concursos/pss2010/files/manual/res\\_conepe802008.pdf](http://www.ccv.ufs.br/ccv/concursos/pss2010/files/manual/res_conepe802008.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Acesso em: 10 de jun de 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ação afirmativa na pós-graduação**: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas. Vol. 36. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

ROTHEN, José Carlos. **A UNIVERSIDADE DE ELITE OU PARA TODOS?. Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.37, p. 109-122, mar.2010.

SANTOS, Jaciete Barbosa. Inclusão e preconceito na Universidade. In MIRANDA, Theresinha e GALVÃO FILHO, Teófilo. **O professor e a educação inclusiva**. Salvador> EDUFBA, 2012.

SILVA, C. C. **Análise de discurso crítica e o anúncio publicitário em sala de aula**. Letras & Letras Uberlândia. vol 33/1. jan/jul 2017.

SILVA, Edson. Os índios no Nordeste e as pesquisas históricas: as influências do pensamento de John Monteiro. **Fronteiras & Debates Macapá**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras>>. Acesso: 15 de nov. de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A “máquina mercante” e as metamorfoses na educação**. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. **Rev. adm. contemp.**[online]. vol.15 no.6 Curitiba Nov./Dec. 2011.

SOUZA, ANA CLÁUDIA GOMES DE. **“PASSOU? AGORA É LUTA!”** Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Antropologia) -Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e estabilidade social. In: **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TERENA, Marcos. Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou! In: RAMOS, Marise et al (org.). **Diversidade na educação** – reflexões e experiências. Brasília, 2003.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 1a. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIEIRA, Leonardo. **O Globo**. São Paulo: Matrículas entre negros e pardos no ensino superior avançam três vezes mais do que o total de alunos. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/matriculas-entre-negros-pardos-no-ensino-superior-avancam-tres-vezes-mais-do-que-total-de-alunos-10604110#ixzz54eobStOF>>. Acesso: 14 de set de 2016.

## APÊNDICES –A

### Roteiro de Entrevista com os Indígenas Graduados

#### ENTRE A ALDEIA E A UNIVERSIDADE: A (IN)VISIBILIDADE DO ÍNDIO SOB SEU PUNTO DE VISTA E SUA HISTÓRIA

Orientadora: Eliana Romão  
Pesquisadora: Larissa Ferreira Ferro

#### Dados de Identificação

Participante nº: \_\_\_\_\_ Etnia: \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_ Formação: \_\_\_\_\_  
Curso de Pós-Graduação Pretendido: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

#### Roteiro –Indígenas Graduados

- 1-Como você percebe o movimento de inclusão e permanência dos indígenas nos cursos de Pós-Graduação da UFS?
- 2- Você tem interesse em ingressar em algum curso de Pós-Graduação? Se sim, em qual instituição de Ensino Superior?
- 3- Você considera a UFS como possibilidade para ingresso e permanência nos cursos de Pós-Graduação?
- 4- Como você idealiza estudar em um curso de Pós-Graduação?
- 3-Na sua perspectiva a UFS busca possibilitar o ingresso e permanência de indígenas nos cursos de Pós-Graduação?
- 4-Você considera importante que a UFS adote o sistema de cotas para ingresso de alunos indígenas nos cursos de Pós-Graduação?
- 5- Quais os desafios encontrados ou barreiras para que o número de indígenas nesse espaço seja reduzido?
- 6- Voce acha que o neabi pode favorecer os indígenas na Pós-Graduação de que maneira?
- 7- Que sugestões você daria para Universidade?

## **APÊNDICES –B**

### **Roteiro de Entrevista com os Indígenas Pós-Graduados**

#### **ENTRE A ALDEIA E A UNIVERSIDADE: A (IN)VISIBILIDADE DO ÍNDIO SOB SEU PUNTO DE VISTA E SUA HISTÓRIA**

Orientadora: Eliana Romão  
Pesquisadora: Larissa Ferreira Ferro

#### **Dados de Identificação**

Participante nº: \_\_\_\_\_ Etnia: \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_ Formação: \_\_\_\_\_  
Curso de Pós-Graduação Pretendido: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

#### **Roteiro –Indígenas Pós-Graduados**

- 1-Como você percebe o movimento de inclusão e permanência dos indígenas nos cursos de Pós-Graduação da UFS?
- 2- Na sua perspectiva as políticas desenvolvidas aqui na UFS favorecem os estudantes indígenas?
- 3- Você recebeu ou recebe algum tipo de apoio da UFS, durante o curso do Mestrado?
- 4- Na sua perspectiva o que a Universidade tem feito para o indígena?
- 5- Quais sugestões você deixaria para a Universidade Federal de Sergipe?



## **APÊNDICES –C**

### **Roteiro de Entrevista - POSGRAP**

#### **ENTRE A ALDEIA E A UNIVERSIDADE: A (IN)VISIBILIDADE DO ÍNDIO SOB SEU PUNTO DE VISTA E SUA HISTÓRIA**

Orientadora: Eliana Romão  
Pesquisadora: Larissa Ferreira Ferro

#### **Dados de Identificação**

Participante nº: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Função: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Tempo de exercício na função: \_\_\_\_\_  
Formação: \_\_\_\_\_

#### **Roteiro –POSGRAP**

- 1-Como o senhor percebe o movimento de inclusão e permanência dos indígenas nos cursos de Pós-Graduação da UFS?
2. A que o senhor atribui a pouca presença física de indígenas no espaço da academia?
- 3- Na sua perspectiva as políticas desenvolvidas aqui na UFS favorecem os estudantes indígenas?
- 4- Há algum tipo de projeto, política ou secretaria ou Pró-Reitoria que atenda o interesse de acesso e permanência do indígena nos programas de Pós Graduação na universidade?
- 5-Quais as principais problemáticas que a Universidade enfrenta em relação à inclusão e garantia de permanência do aluno indígena na Pós-Graduação? E como são enfrentadas?
- 6- Quais sugestões você deixaria para a Universidade Federal de Sergipe?

## APÊNDICES D

### Informação: CAPES

Quanto as políticas para acesso de grupos minoritários no espaço da Pós-Graduação-

mail - Informação

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=02109271c4&jive=4m0...>



Larissa Ferro <larissaferrero@gmail.com>

#### Informação

Susana Martelletti Grillo Guimarães <SusanaGuimaraes@mec.gov.br> 20 de junho de 2016 17:46  
Para: "larissaferrero@gmail.com" <larissaferrero@gmail.com>, Alva Rosa Lana Vieira <alva.vieira@mec.gov.br>, Carlos Rafael da Silva <CarlosRafael@mec.gov.br>

Prezada Larissa, boa tarde. Quanto a apoio específico para mestrandos indígenas, será formado um Grupo de Trabalho, no âmbito da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / MEC, que está discutindo políticas de apoio a indígenas, quilombolas, afro-brasileiros e pessoas portadoras de deficiências para acesso à pós-graduação. O trabalho não foi concluído e seu resultado não será imediato.

Quanto ao PROAP, também da CAPES, busquei informação e encontrei um Regulamento que envio anexo a esta mensagem.

O regulamento orienta que o gerenciamento do PROAP é feito pela Pró-Reitoria da Pesquisa e Pós-graduação da Instituição de Ensino Superior.

Leia o regulamento e procure essa Pró-Reitoria. Li rápido o Regulamento e não sei se é operacionalizado por Edital com datas marcadas para a apresentação das propostas.

Larissa, com exceção de algumas Universidades que criaram processos seletivos de ingresso de indígenas na pós-graduação, para esta etapa de formação ainda é um desafio o acesso mais democrático.

Parabéns pelo seu esforço em enfrentar estas dificuldades. Estamos à disposição, abraços Susana

Susana M. Grillo Guimarães

Assessoria

Diretoria de Políticas para Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Ministério da Educação

(61) 2022 9064

De: Larissa Ferro [mailto:larissaferrero@gmail.com]

Enviada em: segunda-feira, 20 de junho de 2016 10:50

Para: Diret. Polít. Ed. do Campo, Indígena e Relações Étnico- Raciais; Educação Indígena

Assunto: Fwd: Informação

## APÊNDICE – E

Universidades Públicas com reserva de vagas: **Quadro 1 – Reserva de vagas sociais e étnico-raciais (negros e indígenas)**

| Nº | UNIVERSIDADES FEDERAIS   | UNIVERSIDADES ESTADUAIS   |
|----|--|---|
| 1  | Universidade de Brasília – UNB<br>(2015)                       | Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)                          |
| 2  | Universidade Federal da Bahia - UFBA                           | Universidade do Estado da Bahia (UNEB)<br>( <i>grifo meu</i> )          |
| 5  | Universidade Federal de Goiás – UFG<br>(2015)                  | Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) ( <i>grifo meu</i> ) |
| 6  | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                      | Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) ( <i>grifo meu</i> )   |
| 7  | Universidade Federal do Pará – UFPA<br>(2006)                  | Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) ( <i>grifo meu</i> )      |
| 8  | Universidade Federal de São Carlos - UFSCar                    |   |
| 9  | Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT                     |   |
| 10 | Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (2016)           |   |
| 11 | Universidade Federal do Piauí - UFPI                           |   |
| 12 | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB              |   |
| 13 | Casa Oswaldo Cruz - Fiocruz                                    |   |
| 14 | Universidade Federal do Amazonas - UFAM( <i>grifo meu</i> )    |   |
| 15 | Universidade Federal da Paraíba – UFPB<br>( <i>grifo meu</i> ) |   |
| 16 | Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ                  |   |

Fonte: <http://www.andifes.org.br/procuradoria-pede-a-mec-posicao-sobre-cotas-na-pos-graduacao-das-federais/>

## ANEXOS

## ANEXOS - A

## Mapa 01 – Línguas Indígenas



Fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/lali/mapas.html>

**ANEXO –B**

**Tabela 3 - Participação relativa da população residente autodeclarada indígena,  
por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões - 1991/2010**

| Grandes Regiões | Participação relativa da população residente autodeclarada indígena,<br>por situação do domicílio |              |              |              |              |              |              |              |              |
|-----------------|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|                 | Total   |              |              | Urbana       |              |              | Rural        |              |              |
|                 | 1991  | 2000         | 2010         | 1991         | 2000         | 2010         | 1991         | 2000         | 2010         |
| <b>Brasil</b>   | <b>100,0</b>  | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> |
| Norte           | 42,4  | 29,1         | 37,4         | 16,8         | 12,1         | 19,5         | 50,5         | 47,6         | 48,6         |
| Nordeste        | 19,0  | 23,2         | 25,5         | 22,5         | 27,6         | 33,7         | 17,9         | 18,4         | 20,4         |
| Sudeste         | 10,4  | 22,0         | 12,0         | 35,4         | 36,7         | 25,1         | 2,5          | 5,9          | 3,7          |
| Sul             | 10,3  | 11,5         | 9,2          | 14,3         | 13,6         | 10,8         | 9,0          | 9,3          | 8,1          |
| Centro-Oeste    | 17,9  | 14,2         | 16,0         | 11,0         | 10,0         | 10,9         | 20,1         | 18,8         | 19,1         |

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010.



## ANEXO - C

# Documentos da Funai sobre os Xokó da Ilha de São Pedro

## **Levantamento da antropóloga Delvair Melatti**

Em 1979, a FUNAI envia à área Xokó uma antropóloga Delvair Melatti, para que faça um relatório sobre a situação. Neste levantamento a antropóloga apresenta um histórico da ocupação das terras da Ilha de São Pedro e Caiçara pelos índios Xokó, com dados retirados de documentos de 1749 e 1761, entre outros.

Do relatório consta também um levantamento genealógico e demográfico dos habitantes. A partir dos dados colhidos a antropóloga considera comprovada a ascendência indígena da população que se identifica como Xokó.

Abaixo alguns trechos transcritos do parecer da FUNAI:

"Documentos de 1749 e 1761 mencionam a existência do grupo Xokó no baixo rio São Francisco, no lado de Alagoas (Hohenthal, 1960:49). Em outro documento do século XVIII, os "... índios moravam na Aldeia do Pão de Açúcar, em Penedo" (p. 50). O mesmo autor faz um apanhado da situação atual dos índios do Nordeste: "Continuando rio abaixo (São Francisco), de Colégio a São Pedro, no Estado de Sergipe, sobrevivem uns cinquenta descendentes de índios Xokó e Natu; ainda outros moram em Pacatuba, nesse mesmo Estado" (p. 59).

Os Xokó não mencionaram a existência de índios Natu entre eles ou que tivessem parentes em Pacatuba.

Ao longo do rio São Francisco situavam-se vários agrupamentos indígenas que foram catequizados por missionários capuchinhos. A literatura consultada não localiza os Xokó na Ilha no século XVII, mas sim os índios Orumarus (Aramurus). Não fica claro se estes índios foram aldeados juntos

aos Xokó, ou se naquela época eram assim denominados, ou se estes nomes pertenciam a metades, clãs ou sibs. Só a partir do século XIX, os Xokó são explicitamente mencionados com esta designação. (...)

Um Documento de Ultramar (1786-98: 324) diz que os Orumarus foram incorporados à aldeia de Pacatuba. Os Romaris ora estão localizados na Ilha do Ouro, em Propriá, em Porto da Folha, ora na Serra do Pão de Açúcar, entre 1698 a 1746.

Segundo Hohenthal (1960), depois de 1759 os Romaris (Omaris) se estabelecem em Propriá e São Pedro (p.48). Os Abacatiara foram visitados em 1898 por Monsenhor Capitulino Carvalho na Ilha São Pedro Dias. Essa Ilha está entre o Pão de Açúcar e Belo Monte. O nome da Ilha foi posto em homenagem a um missionário jesuíta do local (p. 51). Os Ciocó (Shocó ou Ceocose) foram localizados em Pacatuba (Doc. de Ultramar).

O Memorial das Terras (1884) menciona que a Fazenda Caiçara fora incluída no tombamento de 1745, aí existindo gado vacum, cavalos e escravos. Ficava a uma légua de Araticum. No Inventário dos Documentos (1913:313) este faz referência à Missão de São Pedro e de Pacatuba em 1758 (p.314). Em 1821 é criada a Freguesia de São Pedro do Porto da Folha com sede na Ilha de São Pedro. Segundo Mott (1974) a Missão de São Pedro em 1829 tinha 139 índios (p. 164) e em 1802 havia 241 pessoas, e 300 em 1808 (p. 170). Em 1829 o Capitão-Mor de Índios escolheu 8 índios de São Pedro para se empregarem no exército e marinha (p.168).

Gardner (1942), em sua viagem pelo rio São Francisco, aporta em 1838 na Ilha de São Pedro e descreve como a encontrou: "... cerca de meia légua de comprimento por um quarto de largura, plana e de solo arenoso." Criavam porcos e cabras (p. 103). O



número de famílias era além de 40 e a maioria eram índios civilizados. Os índios estão diminuindo. Havia uma Igreja na Ilha (p. 104). Havia pouca alimentação no local (p. 107). O peixe era o prato principal. As crianças andavam nuas e os adultos semí-despidos. As mulheres fiavam algodão (p. 108).

Em 1841 a sede da Freguesia de São Pedro é mudada para Buraco (atual Porto da Folha). Em 1849 Frei Dorotheo chega à Ilha para assistir aos índios. Já 1870 três índios do aldeamento de Porto da Folha fazem reclamações no Rio de Janeiro (pelas suas terras?). - APES, 3ª secção, nº 1 - Cícero, o capitão atual do PI Kariri, conta que nesta viagem o índio Gesuíno e mais duas pessoas foram buscar os documentos de doação da Ilha, por D. Pedro II. Na volta, ao chegarem em Porto da Folha, os capangas dos Britto se apossaram dos documentos. Desconhecem o fim que eles tiveram. Aham que no Museu Imperial de Petrópolis há cópias desta doação. Posteriormente, também, o caboclo Inocêncio foi ao Rio de Janeiro para tratar sobre a terra.

O Frei Dorotheo, em carta dirigida ao Presidente da Província e Veadores, em 1872, diz que os índios de São Pedro são "...domésticos qui si ocupão na lavoura e na factura de panellas e potes em grande iscalla ...". Neste mesmo ano, o Juiz de Direito de Villa-Nova, em Ofício ao Presidente da Província, informa que existe há tempos os aldeamentos de Pacatuba e de São Pedro, cujos índios estão reduzidos a pequeno número e são "civilizados". Novamente em 1888 quatro índios, de São Pedro, vão para o Rio de Janeiro reclamarem a respeito das terras que estão sendo invadidas por vizinhos (APES, 3ª secção, nº 1). O Jornal Gazeta de Notícias, de fevereiro de 1917, informa que três índios de São Pedro foram reclamar ao Governador da Bahia contra o esbulho de terras que há muito estão sofrendo. Pleiteiam a restituição dos terrenos ocupados por João Fernandes de Britto.

O capitão Cícero, do PI Kariri, informa que em 1930 o índio Inocêncio manteve contato com o Governador do Estado de Sergipe e este mandou que tomassem a Ilha, cujo dono já era Antônio Britto, descendente de João Porfírio. A polícia e os "cabras"

vieram retirá-lo da Ilha, mas Inocêncio e Manoel Francisco (Lapada) aí permaneceram.

Em 1964 fazem um abaixo-assinado ao Presidente da República, pedindo a posse da Ilha. O SPI faz um levantamento da situação. O capitão Cícero em 1966 vai à 3ª DR expor o problema e o Delegado manda um chefe de posto fazer um levantamento das escrituras dos terrenos. Mas a Câmara local pede ao Governador de Sergipe para que as terras fiquem sob o domínio da Prefeitura de Porto da Folha. (...)

O Diário da Manhã (11/04/1917) publica cópia da carta de aforamento de quatro áreas dos terrenos dos índios de São Pedro em 1888, aforados por Fernandes da Silva Tavares e outros. A carta é datada de 22/11/1879. Na mesma data, outra carta de aforamento de três áreas, que são transferidas ao Cel. Fernandes de Britto que as comprou por 272.000, parcelados a partir de 07/03/1898. Parece que ocorreu um desentendimento entre as famílias Tavares e Britto, sendo que este ganha a causa e se torna proprietário de dois lotes. Em 1964 a Prefeitura de Porto da Folha fez o aforamento da gleba Belém, não especificando os limites da mesma. Mais tarde os Britto conseguem outro documento que contém os limites da terra.

Antes de dirigir-me à Ilha, visitei o PI Kariri; aí Cícero de Sousa Santiago contou-me parte da história de sua tribo. Inclusive fornecendo alguns documentos antigos que lhes fora dado pelo Irmão Fábio, da Diocese de Propriá. Dentre os índios do Posto Indígena, o capitão é o mais interessado em reaver a Ilha de São Pedro, mas particularmente não manifestou desejo de aí residir, mas sim alguns de seus patrícios. Os Xokô (Socô ou Chocô: nome de um pássaro) residentes no PI Kariri são originários da Caiçara ou da Ilha, sendo que seus pais ou avós aí nasceram. A descendência dos dois grupos é procedente de dois irmãos que se separaram (Inocêncio e Maria Castor). O Chefe Inocêncio e familiares foram expulsos da Caiçara pelo Cel. João Porfírio de Britto, entre 1870 a 1898. Em 1889 tentam reaver, sem sucesso, a Ilha. Saíram de suas terras há mais de 90 anos, quando os Britto invadiram a Ilha.



O avô dos Britto mandou embora muitos caboclos velhos, sendo que alguns vieram a falecer devido à mudança. Para que deixassem a área, mandava que deitassem os índios na areia quente do meio-dia e aplicassem uma surra neles. Narram que Antonio Britto andava sempre cercado por seus capangas e batia de chibata nas mulheres. Muitas delas o enfrentavam corajosamente. O velho índio Manoel Santos (falecido) fugiu para Porto da Folha porque um dos Britto queria fazê-lo engolir um telegrama. Se recusasse, seria chicoteado até falecer. Era filho da índia Rosalina e de um filho dos Britto.

Na época em que os Xokô foram para o PI Kariri, este ainda não fora criado, isto acontecendo somente em 1944. Os Xokô escolheram como refúgio os Kariri (1941), após uma última tentativa de se reapossarem das terras de onde foram expulsos, porque mantinham relações amistosas com aquele grupo. Por ocasião dos Ouricuri se visitavam. Ainda se encontram vestígios na Ilha, do local (pátio) onde realizavam o Ouricuri. Após a fixação dos Xokô no PI Kariri, os laços que uniam os transferidos e as restantes famílias Xokô que permaneceram na Ilha na "propriedade" dos Britto, ou em Mocambo, povoado próximo a Caiçara, se dissolveram por pressões impostas pela referida família.

Atualmente através do CIMI e do Chefe do PI Kariri reiniciaram os contatos com os caboclos Xokô da Ilha, com a intenção de voltarem ao seu local de origem.

Em maio de 1979 o filho do capitão Cícero e o Chefe do PI Kariri estiveram na Ilha e foram recebidos pelos caboclos. Estes receavam que as informações que foram gravadas, na ocasião, caíssem em posse dos Britto e posteriormente estes agissem contra eles. Os Xokô do Posto também sentem-se observados e vigiados por agentes policiais a mando dos Britto. Receiam retornar até mesmo a passeio à Ilha. O capitão Cícero e mais 35 índios também estiveram no local alguns meses atrás, para fazerem um levantamento genealógico. Permaneceram 1 hora no local. Os caboclos, no princípio, recusaram-se a fornecer as informações solicitadas por desconfiança. Esta mesma desconfiança aconteceu comigo, pediram minha carteira de identidade profissional. Dizem que

os Britto mandam pessoas para entre vistá-los e depois os prejudica.(...)

A situação dos Xokô agravou-se em 1977, quando a família Britto os proibiu de plantarem na Caiçara e na Ilha. Estes índios pertencem à Diocese de Propriá, recebendo orientação e assistência da mesma. Foram os missionários que divulgaram a identidade étnica dos habitantes da Caiçara, ao entrevistarem a índia Maria José, de mais de 80 anos, residente em Porto da Folha. O Frei Enoque, de Crato Cardoso (SE), tem uma fita gravada da história da deserção deles. Também foram identificadas quatro famílias descendentes do grupo Marombá pelo Irmão Fábio (do CIMI), habitantes da Gleba Belém, que moram junto aos Xokô.

Contam que os mais velhos, como por exemplo a Senhorinha, considera da a Rainha do terreiro (morreu há 15 anos atrás), negava que era índia, pois temia ser surrada até a morte pelos Britto. Os caboclos mais valentes fugiram do local e os mais fracos permaneceram na Ilha, mas renegaram sua ascendência indígena. Os pais não conversavam na língua indígena e não falavam sobre sua identidade em frente aos filhos, por medo. Também por recear um represália, a cabocla Maria José (antiga cantadora ritual) nunca cantava em frente a seus parentes. Todos têm consciência de que seus antepassados nasceram, se criaram e morreram na localidade.

Os Xokô de Porto Real do Colégio casaram com os Kariri, conservando assim seus traços físicos indígenas. Os caboclos que ficaram com os Britto foram se miscigenando ("raciando") com brancos ou negros ("cabeça seca"), por conseguinte, têm características ne gróides e mongolóides.

Dizem que os habitantes de Porto da Folha são descendentes de holandeses e que eles trouxeram muitos escravos, colocando-os nas ilhas do Rio São Francisco. Os Xokô expulsaram aqueles escravos que foram colocados em suas terras, mas apesar disto muitos pretos se casaram com caboclos, daí os traços negróides.

Quando D. Pedro II, em 1859, ao viajar pelo Rio São Francisco com destino à cachoeira de Paulo Afonso, passou pela Ilha de São Pedro, aí hospedou-se, sendo a residência em que repousou chamada "casa do Império". Nesta época já existia na Ilha o conven



to, a Igreja, o cemitério (tem 125 varas em quadro) e as casas residências. Atualmente restam escombros do convento que rodeava a Igreja; vestígios do local das casas, cujo material foi carregado pelos Britto para sua Fazenda Belém; e a Igreja que está sendo restaurada pela Diocese de Propriá. O colégio destinado à educação das crianças índias encontrava-se ao lado da Capela. O cemitério que fica atrás da Igreja era utilizado pelos jesuítas desde 1883 e atualmente pelos Xokô.

A terra da Ilha é superior à da Caiçara. É em Caiçara, perto da lagoa, que se acha o cemitério em que eram enterrados os antigos caboclos. Pagam promessas neste cemitério, atualmente. O Imperador doou aos Xokô uma légua em quadro, das terras que ocupavam. Estas glebas encontravam-se dentro da Sesmaria de um português. (...)

Atualmente há uma grande disputa entre os Xokô, Elizabeth Britto e filhos herdeiros, proprietários da Fazenda Agropastoril Belém, que abarca as glebas Belém, Caiçara e a Ilha de São Pedro. A família Britto está radicada na gleba Belém, onde existem inúmeras benfeitorias e empregados (índios e civilizados). Os Xokô moravam na Caiçara até meados de setembro de 1979, depois passaram para a Ilha. Na Caiçara e na Ilha não existem benfeitorias ou posseiros. Há legado dos Britto. Em 1950 os Britto mandaram desmatar a Ilha, na parte que ia da praia ("croá") à Igreja, depois disso nunca mais ocorreu. Contam os índios que um mestiço Fulniô quis comprar um pedaço da Ilha, os Britto não aceitaram, reconhecendo que a terra era dos caboclos, que fora tomada deles na força. Esta família Fulniô foi expulsa da Ilha e sua casa destruída, sendo as telhas levadas para a Fazenda Belém. Antes dos Xokô se reapossarem da Ilha, eram proibidos de lá plantarem e também em Caiçara. Havia fome em Caiçara e muitos se transformaram em bóias-frias. Já em 1970 a fome tinha vitimado algumas pessoas.

A família Britto é bem relacionada com os políticos locais e regionais. Durante o impasse sobre a reintegração de posse da Ilha, os Xokô contaram com o apoio e orientação do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Porto da Folha e da Diocese de Propriá.

Os Padres são ameaçados de morte pela família Britto, por defenderem os Xokô. Puseram um advogado à disposição deles, uma vez que foram despejados da Caiçara. O Sindicato dos Trabalhadores tem um advogado da FETASE que advoga os interesses dos caboclos em Porto da Folha. (...)

Brasília, 26/10/79

DELVAIR M. MELATTI"

### **A Posse imemorial da Caiçara - Terra Xokô**

A posse imemorial dos índios Xokô sobre as terras da Caiçara é testemunhada por vários documentos e depoimentos:

1) e constatada em relatório de Sebastião da Silva, funcionário do SPI que fez um levantamento no aldeamento Xokô em 11/04/1966:

"O 2º ponto visitado foi um lugar por nome de Caiçara; lá encontramos índios trabalhando em cerâmica. Indiscretamente me aproximei das índias mais velhas e perguntei: a srá mora aqui há muito tempo? Ela respondeu: fui nascida e criada nesta propriedade. Sabe dizer se aqui foi terra de índios? Respondeu: foi, não é. A senhora é índia? Respondeu: meu senhor quem pode dizer que é índio nesta terra, para morrer no pau como morreram meus avós? A senhora paga renda? Não senhor, dou a metade da produção de minhas lavouras ao proprietário. Perguntei: sabe dizer se esta propriedade é demarcada? Respondeu que era, mas os marcos foram mudados. Como se chama? Respondeu: me chamo Maria Moeda. Em seguida ouvi o Sr. Antonio de Dália, que contou a mesma história, acrescentando mais, que a metade desta Propriedade já fora vendida por determinação da Câmara dos Vereadores da cidade de Porto Folha. E assim informam todas as pessoas residentes do Araticum à boca da Barragem do Mucambo, pontos limites da aldeia Missão de São Pedro, que sejam índios ou não, que ali sempre foi conhecida por terra de índios, da Tribo Xokô, tendo eles abandonado sua aldeia temendo a morte, mas nunca deixaram de procurar seus direitos, pedindo providências dos massacres re-



cebidos dos brancos usurpadores de terra de índios, ao Sr. Governador de Sergipe, recebendo somente promessa, sem um resultado satisfatório. To dos nós servidores do SPI sabemos que o maior flagelo do índio brasileiro tem sido os brancos invasores de terra de índios, e nossas pesadas lutas não são catequizar o índio, e sim combater estes invasores."

2) é também expressamente reconhecida e defendida pela FUNAI, em contestação a uma ação movida pela viúva Brito contra os Xokô em novembro de 1979. Consta das peças processuais assinadas pelo advogado da FUNAI, Dr. Romildo Carvalho:

"Com efeito, os índios Xokô sempre detiveram a posse imemorial da Ilha de São Pedro, bem assim de CAIÇARA, não obstante as pressões impostas pela Autora, que culminaram com a propositura da Ação de Reintegração de Posse em curso nesse Juízo.

A verdade é que os índios Xokô, desde que se fez sentir a presença da família Brito em suas terras (Caiçara e Ilha de São Pedro) tudo fizeram para se manterem na posse das referidas terras e que, no entendimento daquela gente, nunca a perderam.

Com efeito, se não podiam nelas viver tranquilamente, faziam questão de lá permanecerem mesmo recebendo ordens dos ditos civilizados, com tanto que marcassem sua presença na área, o que, na concepção deles, silvícolas, seria, como efetivamente é, o suficiente para que se lhes reconheça a posse sobre as terras que constituem a Ilha de São Pedro e Caiçara.

Que, em verdade, os índios Xokô sempre detiveram a posse imemorial da referida gleba CAIÇARA, onde edificaram suas humildes casas, mantendo as suas roças, dedicando-se à caça, pesca e criatório, além da fabricação de panelas; atividades indispensáveis à subsistência da comunidade de Xokô."

Acrescenta mais adiante o advogado da FUNAI:

"Que as terras denominadas Caiçara, cuja posse imemorial é dos índios Xokô, estão sob proteção constitucional" (Art. 198 e §§), por isto o juiz não poderá reconhecer à viúva Brito qualquer direito de propriedade sobre aquelas terras.

Ainda na defesa dos Xokô, nesta mesma ação, ao requerer a nulidade dos atos praticados na ação judicial conclui o citado advogado:

"Já tivemos oportunidade de, ao contestarmos a Ação de Reintegração de Posse proposta pela Autora contra os índios Xokô, demonstrarmos que a imemoriabilidade da posse dos aludidos índios sobre as terras denominadas Caiçara é indiscutível.

A alegação da Autora de ser legítima possuidora e proprietária da Fazenda Caiçara constitui um verdadeiro alibi através do qual se pretende esconder os índios de suas terras, tal como ocorre com relação à Ilha de São Pedro!

Justamente no lugar Caiçara vamos encontrar as humildes casas dos índios Xokô, local em que efetivamente residem; onde sempre se dedicaram à pesca e à fabricação de panelas, além da feitura de parte de suas roças, pretende a Autora se arvorar de detentora da posse e domínio!

Em verdade, os remanescentes Xokô sempre se mantiveram firmes na posse da CAIÇARA, até que por pressões da Autora se viram proibidos de exercer suas atividades acima referidas, levados a verdadeiro estado de miséria, sobrevivendo às custas de donativos!

A subversão dos fatos é patente, pois os remanescentes Xokô, não obstante detentores da posse imemorial das terras que constituem a Ilha de São Pedro e Caiçara, tiveram suas terras esbulhadas, algumas de suas casas criminosamente incendiadas e, há menos de um mês, foram vítimas de cerado tiroteio!

A Autora, através de seus prepostos, tudo tem feito para consumir o esbulho na totalidade da Caiçara e presentemente estão os índios impedidos de pisar em suas terras, acuadaos (esta é a expressão) na Ilha de São Pedro, onde também sofrem idênticas pressões; inclusive respondendo a uma ação de reintegração de posse cujo feito tem curso nesse Juízo!

É sem dúvida horripilante o procedimento da Autora na sua caminhada em busca do que de direito não lhe pertence!

Não se pode admitir a "elasticidade de uma escritura, fruto de in formulações falseadas, para se arrecar



dar as terras indígenas num todo, batizando-as como Fazenda Tal ou Qual!

Os remanescentes Xokô sempre mantiveram criações na Caiçara e o que pretende a Autora é a retirada, não só dos indígenas, mas também de suas criações.

E, como se não bastassem as investidas contra os indígenas, a Autora requer, initio litis, a retirada dos animais pertencentes aos Réus, de "suas terras", cujo pedido é descabido e não deverá ser acolhido.

O mais interessante é que a Autora, nas duas ações possessórias em curso, pretende provar a inexistência da posse indígena, alegando na reintegratória que os mesmos lá não residem.

Não se pode deixar de ressaltar o fato de que as próprias testemunhas, que prestaram depoimento nesta ação, reconhecem a imemorial presença dos

índios Xokô na Caiçara, como reconhecem que os mesmos sempre tiveram suas criações e que somente após o ajuizamento da Reintegratória, pela Autora, começaram as pressões contra os remanescentes Xokô.

São depoimentos que, caso não aceita a preliminar arguida, sobre a nulidade dos atos anteriores praticados no processo, servirão para corroborar o que afirmamos sobre a posse legítima dos Xokô e consequente restrição que os mesmos passaram a sofrer, até a consumação do esbulho!

Repetimos que os Xokô, mesmo aqueles que por pressões foram obrigados a abandonarem a Ilha e Caiçara, não consideram perdida a sua luta pela libertação de suas terras. Eles que rem se juntar aos seus irmãos que lá se encontram e unidos trabalharemos para a conquista de dias melhores."

## Situação de Saúde - Baixo Xingu

**Relatório Entregue ao Diretor do Parque Nacional do Xingú:**  
**Cláudio Romero**

No dia 08 de março de 1983, o pessoal e os chefes dos povos servidos pelo PI Diauarum fizeram reunião para discutir problemas de saúde. Os capitães e o chefe do Posto, bem como a enfermeira que trabalha no posto, já estavam preocupados com o tratamento dos casos mais graves de doença há muito tempo, uma vez que morreram 23 pessoas no período entre maio de 82 e março de 83 (sendo que de janeiro até esta data morreram 8 pessoas), entre elas duas pessoas que foram mandadas para fora do Parque em bom estado, mais para observação, e voltaram mortas depois de serem tratadas no Hospital de São Félix. Os chefes também sentiram a necessidade de discutirem sobre saúde por causa do grande número de reclamações do pessoal sobre o tratamento no hospital, em São Félix e também em Brasília.

Apareceram na reunião os capitães Cuiabano Kaiabi, Krentom Krenakore, Kuyusi Suyã e Caradine Juruna, que escutaram testemunhos de Paie Kaiabi, Kupêcangi Kaiabi, Yovite Kaiabi, Koka Krenakore, Aka Krenakore e também foram levados em consideração as reclamações de Monti Suyã, Pekho Suyã, Muti Suyã, Ointi Suyã, Weidundo Suyã, Tacapêani Kaiabi, Put Kaiabi, Ianaru Suyã, Kuni Suyã, Axixi Suyã, Siravê Kaiabi e Adia Juruna. Também assistiu a reunião Mairawê Kaiabi, chefe do posto, Maria Aparecida Carniero, enfermeira, Dinamarques, enfermeira e Stephan Schwartzman, antropólogo.

O primeiro assunto a ser abordado foi a morte da Tutidi Krenakore no Hospital de Base em Brasília. As enfermeiras falaram que ela foi enviada para Brasília em bom estado de saúde, mais para avaliar se a gravidez que acharam podia apresentar problemas. Ela foi encaminhada diretamente para Brasília pelo médico da EPM Dr. Pâres, sendo que lá teria melhores condições para avaliá-la. Após

**ANEXO – D****Censo da Educação Superior 2016****Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor / Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2016**

| Unidade da Federação / Categoria Administrativa | Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça |           |         |           |         |          |                          |               |
|---|--|-----------|---------|-----------|---------|----------|--------------------------|---------------|
|   | Total  | Branca    | Preta   | Parda     | Amarela | Indígena | Não Dispõe da Informação | Não Declarado |
| Brasil  | 8.048.701  | 3.079.779 | 485.793 | 1.928.238 | 123.601 | 49.026   | 176.521                  | 2.205.743     |
| Pública   | 1.990.078  | 763.328   | 158.392 | 532.259   | 29.270  | 12.348   | 61.858                   | 432.623       |
| Federal   | 1.249.324  | 458.549   | 107.660 | 387.457   | 16.041  | 8.838    | 32.785                   | 237.994       |
| Estadual  | 623.446  | 248.298   | 48.072  | 129.417   | 12.441  | 3.348    | 25.774                   | 156.096       |
| Municipal                                       | 117.308  | 56.481    | 2.660   | 15.385    | 788     | 162      | 3.299                    | 38.533        |
| Privada   | 6.058.623  | 2.316.451 | 327.401 | 1.395.979 | 94.331  | 36.678   | 114.663                  | 1.773.120     |